

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

WILSON JOSÉ VIEIRA

OBJETIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO: UMA  
ANÁLISE DA MEDIAÇÃO DOCENTE E DA PRODUÇÃO DISCENTE A PARTIR  
DO USO DO TEXTO FILOSÓFICO NAS AULAS

CURITIBA

2018

**WILSON JOSÉ VIEIRA**

**OBJETIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO: UMA  
ANÁLISE DA MEDIAÇÃO DOCENTE E DA PRODUÇÃO DISCENTE A PARTIR  
DO USO DO TEXTO FILOSÓFICO NAS AULAS**

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Professor Doutor Geraldo B. Horn

**CURITIBA**

**2018**

Catálogo na publicação  
Biblioteca de Ciências Humanas - UFPR  
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985

Vieira, Wilson José

Objetivação da aprendizagem filosófica no ensino médio : uma análise da mediação docente e da produção discente a partir do uso do texto filosófico nas aulas / Wilson José Vieira. – Curitiba, 2018. 200 f.

Orientador: Prof.Dr. Geraldo Balduino Horn  
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Filosofia - Estudo e ensino - Curitiba - 2015-16. 2. Filosofia - Ensino médio - Curitiba - 2015-16. 3. Filosofia - Estudo e ensino - Textos. I. Título.

CDD 107



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

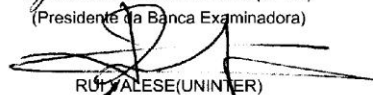
### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **WILSON JOSÉ VIEIRA**, intitulada: **OBJETIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA MEDIAÇÃO DOCENTE E DA PRODUÇÃO DISCENTE A PARTIR DO USO DO TEXTO FILOSÓFICO NAS AULAS**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 29 de Março de 2018.

  
GERALDO BALDUINO HORN(UFPR)  
(Presidente da Banca Examinadora)

  
RÚBIA ALESE(UNINTER)

  
TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA(UFPR)

  
DÉLCIO JUNKES(UFPR)

  
MARCIO JAREK(UTFPR)

*In memoriam*  
*Maria de Oliveira Lima*  
*(1923-2010)*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer é reconhecer que sem o(s) outro(s) nada deste trabalho seria possível. Assim, agradeço ao meu orientador Professor Doutor Geraldo B. Horn, pela oportunidade, confiança e paciência diante das minhas limitações. Agradeço também ao Professor Doutor Ademir Aparecido Pinhelli Mendes, professor-colaborador da pesquisa, pelo apoio e por ter permitido que durante os anos de 2015 e 2016 eu pudesse acompanhar as suas aulas. Ainda, agradeço ao diretor Comandante Marcelo Toniolo de Oliveira, à equipe pedagógica e aos estudantes do Colégio da Polícia Militar do Paraná, de Curitiba.

Toda minha gratidão às pessoas que das mais diferentes formas me apoiaram, aos companheiros do NESEF, particularmente a Alessandro Reina, Edson Rezende, Valéria Arias e Luciana Teixeira. Também à Mônica, Thyncia e à Madelaine pelas correções e adequações do texto. Também agradeço à revisão técnica da Professora Cleunice Fritoli.

Gratidão e carinho a minha mãe, Aparecida Maria Vieira, e meu pai, Severino Vieira, que sofrem no cotidiano as agruras de um modo de produção que explora e reifica, mas que sempre buscaram para os filhos a elevação ao humano-genérico. Agradeço também as minhas irmãs Adriana e Fabiana, aos meus sobrinhos Eduarda, Adriano e Gabriel, e aos meus cunhados Duda e Fábio.

Também quero agradecer aos meus avós que partiram, porém nunca deixaram de existir em minha memória, que forjaram a consciência de uma sociedade dividida em classes sociais, ao meu avô José Ananias, com quem capinei, a minha avó Aurora Miquilin, e à responsável por muito do que sou, Maria de Oliveira Lima.

Com amor inefável a minha Companheira, esposa, minha Rosa-Espinho, Juliana Carla Mutterle, a mulher que transformou minha vida. Ao meu filho, Pedro Henrique Mutterle, e a minha filha, Maria Júlia Mutterle Vieira, o ser que possibilitou minha elevação à humanidade, ao Bem, ao Belo e ao Verdadeiro.

#eutonaluta  
#foratemer  
#forabetoricha

## RESUMO

Esta pesquisa foi realizada a partir de observações sistemáticas do ambiente escolar e, em especial, das aulas de filosofia com estudantes de 1º e 3º anos do Ensino Médio de uma escola pública de Curitiba-PR nos anos de 2015 e 2016. Utilizou-se a observação participante para analisar e compreender a objetivação filosófica dos estudantes no uso do texto de filosofia e da mediação docente. Compreende-se por objetivação filosófica o processo de crítica da realidade, uma atitude filosófica, uma resposta unitária às perguntas radicais formuladas por Heller (1983): Como se deve pensar? Como se deve agir? Como se deve viver? A produção dos estudantes e os dados coletados durante as aulas do professor-colaborador de Filosofia (provas, mapas conceituais, textos e vídeos), e também os materiais utilizados para a realização deste trabalho (Plano de Trabalho Docente, textos filosóficos, vídeos) foram analisados à luz da recepção/objetivação filosófica. Buscou-se compreender a aprendizagem filosófica (apropriação da linguagem filosófica, conceitos, problemas, organização do pensamento, das ideias, dos argumentos, sistematização e formação ético-política) dos estudantes de Ensino Médio a partir da recepção do texto filosófico. Analisa-se também como o conhecimento filosófico se realiza (objetivação) e se instala mediado praxiologicamente (HORN, 2009) no cotidiano dos estudantes de Ensino Médio, justificando a necessidade de uma aprendizagem filosófica pela leitura, interpretação, sistematização e apropriação do conhecimento filosófico a partir do estudo do texto filosófico. Defende-se, na perspectiva de Arantes (1994), a necessidade de que o conhecimento filosófico e o trabalho com os textos filosóficos tenham significado para os estudantes de Ensino Médio, bem como as implicações do estruturalismo filosófico na formação dos professores de filosofia, tendo em vista o processo de implementação da Filosofia no Brasil com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1934, na Universidade de São Paulo (USP). A objetivação da aprendizagem filosófica dos estudantes pode ser observada pela recepção da filosofia, pelas atitudes filosóficas desenvolvidas a partir da mediação praxiológica do professor-colaborador e principalmente corroboradas pela apropriação da linguagem filosófica, dos conceitos, problemas, do desenvolvimento do pensamento filosófico, das ideias e argumentos, da sistematização do pensamento e do posicionamento ético-político dos estudantes.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino Médio. Ensino de Filosofia. Objetivação/aprendizagem filosófica. Texto filosófico.



## **ABSTRACT**

Research conducted from systematic observations of school environment and in particular of philosophy classes with students of 1st and 3rd years of high school in a public school of Curitiba in the years 2015 and 2016. It was used of the participant observation to analyze and understand the philosophical objective of high school students from the use of a text of philosophy and the teaching mediation. It is understood by philosophical objectivity the process of critique of reality, a philosophical attitude, a unitary response to the radical questions formulated by Heller (1983): How should you think? How are you supposed to act? How should you live? The production of the students and the data collected during the lessons of the teacher-collaborator of philosophy (tests, conceptual maps, texts and videos) and also the materials used by the teacher-collaborator to the realization of his work (work plan lecture, philosophical texts, videos) were analyzed through the reception/philosophical objectivity. It's based on understanding philosophical learning (appropriation of philosophical language, concepts, problems, organization of thought, ideas, arguments, systematization and political ethical formation) of high school students from the reception of philosophical text. Analyze how philosophical knowledge is realized (objection), it is mediated praxiologically (HORN, 2009) in the daily life of high school students, justifying the need for a philosophical learning from reading, interpretation, systematization and appropriation of philosophical knowledge from the study of the philosophical text. It argues, in the perspective of Arantes (1994), the necessity of philosophical knowledge and work with philosophical texts to mean high school students as well as the implications of philosophical structuralism in the formation of philosophy teachers in view of the process of implementation of philosophy in Brazil from the creation of the College of Philosophy Sciences and Letters (1934) at the University of São Paulo (USP). The objective of philosophical learning of the students can be perceived by the reception of Philosophy, by the philosophical attitudes developed from the "praxiológica" mediation of professor-collaborator and mainly corroborated by the appropriation of the philosophical language, concepts, problems, the development of philosophical thought, ideas and arguments, the systematization of thought and the ethical-politician positioning of students.

**Keywords:** Philosophy. High School. Teaching philosophy. Philosophical objection/ learning. Philosophical text.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES.....	120
--	-----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABFC – Associação Brasileira de Filósofos Católicos  
BN – Biblioteca Nacional  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CIBEC – Centro de Informação e Biblioteca em Educação  
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho  
CNDF – Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia  
CONPEFIL – Conjunto de Pesquisa Filosófica  
CONVÍVIO – Sociedade Brasileira de Cultura  
CPM – Colégio da Polícia Militar  
DCE – Diretrizes Curriculares da Educação  
DEB – Departamento de Educação Básica  
DSND – Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento  
ENEFILS – Encontros Nacionais de Estudantes de Filosofia  
GTR – Grupo de Trabalho em Rede  
IBF – Instituto Brasileiro de Filosofia  
IFA – Instituto Filosófico de Apucarana  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MP – Medida Provisória  
NESEF - Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia  
NRE – Núcleo Regional de Ensino  
PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PTD – Plano de Trabalho Docente  
PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas  
SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

USC – Universidade Sagrado Coração de Bauru

USP – Universidade de São Paulo

## **ANEXOS**

ANEXO 1 – SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	198
ANEXO 2 – MODELO DE PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.	199
ANEXO 3 – QUESTIONÁRIOS.....	200

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – FLUXOGRAMA .....	82
FIGURA 2 – MAPA CONCEITUAL .....	138
FIGURA 3 – MAPA CONCEITUAL .....	138
FIGURA 4 – MAPA CONCEITUAL .....	141
FIGURA 5 – MAPA CONCEITUAL .....	146
FIGURA 6 – MAPA CONCEITUAL .....	146
FIGURA 7 – DISSERTAÇÃO .....	148
FIGURA 8 – DISSERTAÇÃO .....	149
FIGURA 9 – DISSERTAÇÃO .....	150
FIGURA 10 – DISSERTAÇÃO .....	151
FIGURA 11 – QUADRINHO COM CÁLICLES E JASPERS .....	166

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL A PARTIR DO CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E SOCIAL .....</b>	<b>27</b>
2.1	O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL (1549-2001) .....	29
2.2	O SENTIDO E O LUGAR DO TEXTO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO .....	44
2.3	A INFLUÊNCIA DO ESTRUTURALISMO NO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL .....	55
<b>3</b>	<b>A FILOSOFIA COMO OBJETIVAÇÃO .....</b>	<b>66</b>
3.1	O COTIDIANO, A FILOSOFIA RADICAL E O CARECIMENTO .....	66
3.2	NÍVEIS DE OBJETIVAÇÃO E A RECEPÇÃO FILOSÓFICA .....	75
<b>4</b>	<b>A OBJETIVAÇÃO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>80</b>
4.1	PESQUISAS <i>STRICTO SENSU</i> SOBRE O USO DO TEXTO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO .....	85
4.2	ARTIGOS QUE TRATAM DO USO DO TEXTO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO .....	90
4.3	PRINCIPAIS PERSPECTIVAS OU CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS SOBRE O USO DO TEXTO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO .....	97
<b>5</b>	<b>POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO TEXTO FILOSÓFICO .....</b>	<b>112</b>
5.1	PRODUÇÕES DISCENTES .....	125
5.2	A RECEPÇÃO DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA: PENSAR, AGIR E VIVER .....	131
5.2.1	Apropriação da linguagem filosófica .....	154
5.2.2	Apropriação dos conceitos e dos problemas filosóficos .....	160
5.2.3	Organização do pensamento filosófico, ideias e argumentos .....	168
5.2.4	Sistematização .....	172
5.2.5	Formação ético-política .....	176
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>181</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>188</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A filosofia exige que tudo o que sua própria racionalidade não compreende seja questionado. A pretensão filosófica de não saber nada não passa de um convite a pensar, pensar “em conjunto”, pensar uns com os outros. Um “treino filosófico” leva a seguinte inscrição: “Vem, pensa comigo, encontremos juntos a verdade”.

Agnes Heller

O trabalho desenvolvido localiza-se no campo da Pesquisa em Educação Filosófica e no contexto das discussões e investigações relativas ao ensino de filosofia no Ensino Médio brasileiro, que teve seu início com a entrada em vigor da Lei nº 11.684<sup>1</sup>, de junho de 2008, e estabeleceu nova interpretação do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, determinando a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia como disciplina escolar no Ensino Médio.

Com o retorno da Filosofia ao Ensino Médio enquanto disciplina escolar, após mais de duas décadas de exclusão, uma série de questões e desafios se apresentam, principalmente relativos ao seu ensino-aprendizagem, aos pressupostos metodológicos, aos conteúdos a serem ensinados, à avaliação e,

---

<sup>1</sup> Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008: alterou o artigo 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Importante ressaltar que caberia às Secretarias de Educação de cada estado medidas para a implementação das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo. No estado do Paraná, as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram implementadas segundo a Deliberação nº 03/08, do Conselho Estadual de Educação, que determinava a progressiva introdução das mesmas no Ensino Médio. Em 2009, no mínimo em uma série, em 2010, em duas, em 2011, nas três séries do Ensino Médio, e em 2012, no Curso Técnico (nas quatro séries dos cursos de ensino médio com quatro anos de duração). Segundo Vieira (2012), no estado do Paraná muitas escolas, inclusive o Colégio Estadual do Paraná (Colégio no qual o pesquisador atua), ofertavam a disciplina de Filosofia. Em 2003, a disciplina era ofertada em 250 escolas, em 2004 em cerca de 600, e em 2006 em 965 escolas do estado. Assim, mesmo antes da promulgação da Lei, a disciplina de Filosofia já estava presente no currículo de Ensino Médio paranaense. Quando da aprovação da Lei em 2008, muitos pesquisadores da área apontavam para o fato de que a disciplina necessitava de consolidação no currículo escolar e de legitimação perante a sociedade brasileira e a classe política. A aprovação da reforma do Ensino Médio via Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, representa um duro golpe na perspectiva de uma escola com ênfase em uma concepção humanista, pois a disciplina de Filosofia perde sua especificidade, método e objeto em nome de uma flexibilização e da transversalidade enquanto categoria norteadora da organização do currículo do ensino médio a partir de áreas do conhecimento. Segundo o relator, senador Pedro Chaves (PSC/MS), no parecer acerca da MP 746 (p. 7), “as altas taxas de evasão e os resultados aquém do esperado no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) são reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que **não são alinhadas ao mundo do trabalho**”. (Grifo nosso).



fundamentalmente, quanto à construção de uma tradição de didática da filosofia e da definição de um perfil geral de trabalho que esteja à altura das contendas de sua história e dos desafios da educação atual.

Assim, a pesquisa realizada para esta tese insere-se na seguinte trajetória profissional e existencial: a) ingresso, via concurso público, no Quadro Próprio do Magistério do estado do Paraná; b) integrante da Equipe Pedagógica de Filosofia da Secretaria de Estado da Educação (SEED/DEB); c) participação no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (NESEF/UFPR); d) Mestrado em Educação, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) (2012); e) participação no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) turma 2013. Esta trajetória está detalhada na sequência.

a) A inserção no mundo dos “estudos” e posteriormente na academia ocorreu via seminário. Na década de 1990, uma das oportunidades encontrada pelos jovens empobrecidos, negros e do campo era a descoberta da vocação sacerdotal. Entre 1993 e 1995, estive no Seminário Menor Menino Deus, da Diocese de Cornélio Procopio (PR), e entre 1996 e 1998, estudei no Instituto Filosófico de Apucarana (IFA). Ao final de 1998, decidi sair da instituição e por conta de o curso não ser reconhecido foi necessário estudar na Universidade Sagrado Coração, de Bauru (USC), a fim de reconhecer ou validar o curso de Filosofia (1998-2000). A partir de 2000, com o curso reconhecido e, portanto, com o curso superior, o “diploma” em mãos, fui contratado por duas escolas particulares para ministrar aulas de Filosofia, Sociologia, História e História do Paraná<sup>2</sup>. Ainda no ano 2000, ingressei na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) como professor “celetista” (contrato pelo regime da Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT), ganhando R\$ 4,72 (quatro reais e setenta e dois centavos) por hora-aula, para ministrar aulas de História no Colégio Estadual Castro Alves, localizado no Núcleo de Cornélio Procopio, norte do Paraná. Em 2003, passei no concurso para ministrar aulas de História<sup>3</sup>. No ano de 2004, ocorreu concurso público para

---

<sup>2</sup>A contratação para ministrar aulas de Filosofia nestas instituições derivava da ideia de que os conteúdos de filosofia, principalmente ética e moral, estabeleceriam limites e disciplinariam os estudantes que não se comportavam de forma adequada. Nas palavras de Heller (1983), teríamos, a partir destas instituições confessionais, uma recepção filosófica parcial iluminadora da filosofia na qual se isola o momento “como devo viver” e a partir disto busca-se um sentido para a vida, uma iluminação da existência.

<sup>3</sup> No concurso para contratação de professores de 2003 não existiam vagas para a disciplina de Filosofia. Os professores formados em Filosofia poderiam concorrer em História.

provimento do cargo de professor em Filosofia e obteve nova aprovação, porém a efetivação foi realizada no ano de 2005.

b) Embora as discussões e debates acerca do ensino de filosofia sempre estivessem no horizonte enquanto professor da rede pública e particular de ensino, foi efetivamente a partir da entrada na SEED/PR no ano de 2007, com permanência até 2010 e breve retorno em 2012, que foram instaladas as principais questões relativas ao ensino-aprendizagem em Filosofia. Nesse período, integrei o departamento pedagógico de Produção de Material Didático e Formação Continuada de Professores na Equipe Técnico-Pedagógica de Filosofia, da qual o Professor Ademir Aparecido Pinhelli Mendes fazia parte desde 2004<sup>4</sup>. Na SEED/PR, participei da elaboração de vários projetos e ações que visavam, naquele momento histórico, à legitimação e justificação da Filosofia no Ensino Médio paranaense, voltados principalmente para a formação de professores. Dentre as variadas ações desenvolvidas neste período destacam-se a construção das Diretrizes Curriculares de Filosofia para o Ensino Médio, os cursos de formação continuada DEB (Departamento de Educação Básica) Itinerante (2007-2008) e NRE (Núcleo Regional de Ensino) Itinerante (2009)<sup>5</sup>, a produção do Livro Didático Público de Filosofia<sup>6</sup>, o Projeto Folhas<sup>7</sup> e a Antologia

---

<sup>4</sup>Os critérios para a escolha do professor de filosofia colaborador da pesquisa, doravante denominado professor-colaborador - Prof. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes - foram os seguintes: 1) Professor formado em filosofia; 2) Professor do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná e com atuação permanente na escola; 3) Professor com vasta experiência pedagógica, que utilizasse, por conta de seu perfil filosófico e metodológico, variadas mediações no ensino de filosofia; 4) Professor que integrasse projetos de pesquisa acerca do ensino de filosofia.

<sup>5</sup> O DEB Itinerante (2007 e 2008) foi um programa de formação continuada dos profissionais da educação que visava a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná e de outras políticas educacionais da SEED/PR. Em 2009 esta ação foi desenvolvida de maneira local pelos técnicos pedagógicos das disciplinas em cada Núcleo Regional de Ensino do Estado do Paraná.

<sup>6</sup> O Projeto do Livro Didático Público foi algo inédito na educação paranaense, pois os textos eram escritos por professores da rede pública de ensino com liberação para a produção.

<sup>7</sup> O Projeto Folhas era um projeto de formação continuada da SEED/PR que visava, de forma colaborativa, a pesquisa e o aprimoramento dos professores em suas respectivas áreas de formação. O resultado destas pesquisas era a produção de textos de apoio destinados aos estudantes da Educação Básica.

de Textos Filosóficos<sup>8</sup>. A participação nestes projetos possibilitou a elaboração de uma série de questões relativas ao ensino de Filosofia, de como ensinar e aprender (ensino-aprendizagem) Filosofia no Ensino Médio, e principalmente quanto ao ensino de filosofia a partir do uso do texto de filosofia. Destacamos que inicialmente a instauração da problemática de pesquisa, germe desta tese que trata da objetivação<sup>9</sup> filosófica dos estudantes do Ensino Médio a partir do uso do texto de filosofia e da mediação docente e da produção discente, decorre do interesse pela pesquisa relativa à presença do texto de Filosofia em sala de aula, interesse que, por sua vez, se origina tanto das experiências positivas e das frustrações que tivemos em sala de aula, quanto da participação na elaboração

---

<sup>8</sup> A Antologia de Textos Filosóficos (SEED/PR 2009) é composta de vinte e três (23) textos ou excertos de filósofos relevantes e visava dar suporte ao aprendizado filosófico. No estado do Paraná o ensino de Filosofia, de acordo com as Diretrizes Curriculares, na orientação pedagógica, esteve marcado pela consciência da necessidade do uso dos textos clássicos. As Diretrizes Curriculares, expressando o posicionamento dos professores das escolas públicas, frisam a todo momento que a tentativa de fazer filosofia sem o recurso do texto clássico está praticamente fadada ao fracasso. O problema que se apresentava, então, era o de escolher os textos a serem utilizados e reproduzi-los em escala suficiente para atender todas as escolas públicas do Paraná. Assim surgiu o projeto de publicação de um livro que reunisse diversos fragmentos de obras filosóficas que fossem considerados produtivos e interessantes ao estudo da Filosofia no nível médio de ensino. A equipe disciplinar do Departamento de Educação Básica convidou então 20 professores de diversas universidades brasileiras para traduzir um trecho da obra de um filósofo considerado significativo ao ensino da Filosofia. As traduções foram acrescentadas introduções, notas e comentários, redigidos pelos próprios tradutores ou por outros pesquisadores, que foram reunidos num único volume intitulado Antologia de Textos Filosóficos.

<sup>9</sup>A categoria objetivação será devidamente explicitada no capítulo 3 da pesquisa. De antemão torna-se necessário apontar que o referencial teórico assumido no trabalho, tanto para tratar daquilo que já foi dito acerca do ensino-aprendizagem em filosofia, quanto na análise do aspecto empírico a ser tratado nesta tese, é a filosofia radical de Agnes Heller (1983), a filosofia como práxis, que, por sua vez, situa-se na tradição marxista. Agnes Heller (1929) foi aluna de György Lukács (1885-1971), denominada pelo próprio filósofo húngaro como sua discípula diletta, e uma das pesquisadoras mais conhecidas da Escola de Budapeste. Heller, na introdução da Filosofia Radical (1983), aponta que a partir da reforma feuerbachiana duas vertentes filosóficas foram apresentadas: 1) existencialismo e filosofia da vida; 2) a filosofia radical de Marx. A filosofia radical consiste no dizer da própria autora em “uma filosofia radicalmente nova, capaz de transformar o mundo” (p. 9) “[...] não se trata mais de indagar sobre a filosofia, mas sobre o mundo, que deve ser transformado para que a filosofia seja superada, mas não através de sua dissolução e sim através de sua realização.” (p. 9). No capítulo 2 da obra citada (Filosofia e carecimento) Heller assinala que não se deve definir a “essência e a função da filosofia” (p.13) a partir do que hoje é denominado filósofo, nem das obras caracterizadas como “filosofia”. Segundo a autora podemos apenas entender a tarefa do filósofo se “[...] partirmos do mundo próprio da filosofia enquanto esfera de objetivação” (p.13). Toda esfera de objetivação satisfaz um carecimento qualquer. Polifuncional é um sistema de objetivações que se presta à satisfação de mais de um carecimento. As diversas funções podem ser equiparadas somente quando todas recebem sua satisfação exclusivamente de uma única objetivação. E, dado que a filosofia (como a arte, a teoria científica e, em parte, também a religião) constitui um sistema de objetivações autônomo, em si concluído, a satisfação do carecimento ocorre para ela sob a forma da recepção. Somente a partir da análise dos tipos de receptores, portanto, poderemos afirmar quais de suas funções sociais são primárias e quais secundárias (HELLER, 1983, p. 13). Consideramos que a aprendizagem filosófica dos estudantes de ensino médio pode ser compreendida a partir da objetivação filosófica e a objetivação pode ser percebida pela recepção da filosofia desenvolvida pela mediação docente.

de materiais didáticos, principalmente a Antologia de Textos Filosóficos. Ressaltamos também que as viagens realizadas pelos municípios do Paraná (DEB Itinerante e NRE Itinerante) entre 2007 e 2009, ministrando oficinas de Filosofia<sup>10</sup> aos professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná foram extremamente importantes, pois possibilitaram a observação e discussão dos principais problemas enfrentados pelos professores nas aulas de Filosofia com os estudantes de Ensino Médio.

c) Na trajetória de pesquisa destaca-se a participação desde o ano de 2008 no Núcleo de Estudos sobre o Ensino da Filosofia (NESEF - <http://www.nesef.com.br/>). O NESEF foi criado em 1998 e tem como principal objetivo debater questões relacionadas ao Ensino de Filosofia, principalmente voltadas à educação básica e ao desenvolvimento de ações que visam fortalecer e desenvolver a Filosofia no currículo escolar.

d) O ingresso no ano de 2010 no mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná, na linha de Cultura, Escola e Ensino<sup>11</sup>, concluído em 2012, teve como proposta de investigação o tema “O Ensino de Filosofia e o uso do texto clássico de filosofia: análise a partir das escolas públicas paranaenses de ensino médio”, que buscou analisar o sentido e o lugar do texto de filosofia nas aulas com os estudantes de Ensino Médio. De forma específica, a pesquisa no mestrado procurou compreender, a partir da análise de questionários enviados aos professores de filosofia, formados ou não em filosofia, qual o sentido e o lugar do texto clássico de filosofia nas aulas; como o professor compreendia o uso do texto em suas aulas; qual tratamento o professor dispensava ao texto de Filosofia; quais estratégias, métodos, dificuldades eram enfrentadas quanto ao uso do texto; se a formação e as condições objetivas da escola possibilitavam trabalhar

---

<sup>10</sup>No sistema de cursos realizados na rede pública de ensino do Paraná constam registradas 51 oficinas.

<sup>11</sup>A pesquisa desenvolvida no mestrado e a tese de doutorado estão ligadas à linha de Cultura, Escola e Ensino, pois a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também torná-los efetivamente transmissíveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação ou de “transposição didática” (FORQUIN, 1993; CHEVALLARD, 1991). Também pelo fato de que ao tratar de mediações para a leitura do texto clássico de filosofia no ensino médio, da aprendizagem filosófica, estaremos abordando questões como: a educação e as relações de poder; a escola como elemento de emancipação ou manutenção das desigualdades sociais; o currículo como elemento de identidade da escola; a cultura escolar como uma expressão curricular; o currículo como opção política que nos remete à reflexão sobre as escolhas, os recortes feitos. Enfim, pensar a escola como construção humana, localizada no tempo e espaço determinados.

com os textos de Filosofia; e quais eram os materiais utilizados pelos professores. A pesquisa também buscou situar o ensino de filosofia no Brasil e no Paraná, comparando com dados de pesquisa<sup>12</sup> realizada em 2000 pelo Professor Doutor Geraldo B. Horn.

A dissertação apresentou, a partir dos questionários recebidos e da análise dos dados, algumas questões importantes relativas ao uso do texto de filosofia e que, por sua vez, potencializaram a construção desta pesquisa. As principais foram:

1. A aula de Filosofia, em algum momento, deve passar pelo texto de filosofia, pelo diálogo com a tradição, com o pensamento pensado, algo essencial para que ocorra a indagação, a reflexão quanto ao mundo que nos circunda. O texto filosófico é filosófico por falar de seu tempo, e por dizer alguma(s) coisa(s) para o nosso tempo; é nesse sentido que ele é importante, para que o estudante possa adquirir condições de entendimento e compreensão de sua realidade e de seu tempo.
2. Com relação ao uso de materiais nas aulas de Filosofia, os professores utilizam o Livro Didático Público distribuído pela Secretaria de Estado da Educação e os seguintes livros: *Convite à Filosofia* (Marilena Chauí), *Filosofando* (Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins), *Fundamentos de Filosofia* (Gilberto Cotrim), *História da Filosofia* (Giovanni Reale e Dario Antiseri) e *Temas de Filosofia* (Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins).
3. Quanto ao uso do texto de filosofia com os estudantes, os professores revelaram que um dos principais empecilhos é o tempo escasso, sendo que duas aulas semanais são insuficientes para atingir os objetivos propostos.
4. Aspecto também apontado pelos professores foi quanto às graves deficiências discursivas, ou seja, o não domínio da língua e da linguagem acarreta sérios entraves à leitura dos textos de Filosofia. Embora um pequeno número de professores tenha respondido que não utiliza o texto clássico de Filosofia, é preciso levar em consideração a existência de um discurso, oriundo principalmente dos professores não formados em Filosofia, mas não só, de que os textos filosóficos são muito difíceis, densos, impenetráveis para os estudantes

---

<sup>12</sup> Trata-se da tese defendida em 2002 *Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense na Universidade de São Paulo* (USP, 2002). A pesquisa também contou com a coleta de dados via questionário.

de Ensino Médio. Esta perspectiva advém, em grande medida, da carência na formação dos professores e principalmente do não aprofundamento teórico-metodológico no que tange ao ensino de Filosofia. Porventura, não seriam os textos de Machado de Assis tão ou mais complexos que muitos textos de Filosofia?

5. A defesa do uso do texto de Filosofia não é mero conservadorismo ou elitismo, mas é, sim, pela necessidade, muito presente nas principais pesquisas sobre ensino de filosofia, de salvaguardar o teor filosófico. Afinal, qual o lugar da Filosofia? Em todo lugar e em parte alguma. O lugar por excelência no qual podemos encontrar a Filosofia é em sua história, no discurso dos filósofos, nos textos que trataram e tratam de questões sempre atuais, que continuam a incomodar a humanidade.

6. O ensino de Filosofia requer que os estudantes estabeleçam um confronto com a opinião, com “o que todo mundo diz”, e construam uma compreensão fundamentada quanto ao mundo que o rodeia. Os textos filosóficos em si mesmos não são o antídoto para que ocorra um processo de “depuração”, de libertação da mera opinião, mas potencializam, quando utilizados corretamente, a construção de uma perspectiva bem fundada.

7. No Ensino Médio a presença de comentadores é algo bastante evidente. Existe uma forte tendência em evitar a leitura direta dos textos filosóficos. No Brasil a cultura do manual, de um texto guia, é algo instituído desde o surgimento das primeiras escolas com os jesuítas. No caso da Filosofia, em razão da não existência de uma tradição no Ensino Médio, são poucos os livros didáticos de Filosofia<sup>13</sup> se se comparar com disciplinas com maior tradição, por exemplo, História e Língua Portuguesa.

---

<sup>13</sup> Com o aperfeiçoamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e de forma específica a partir de 2011 com a entrega, pela primeira vez na história, dos livros de Filosofia para os estudantes de Ensino Médio e sua respectiva utilização a partir de 2012, constata-se, por conta principalmente do que historicamente o livro didático representa na educação brasileira, uma consolidação do que e como ensinar filosofia. Na pesquisa de 2012 apontamos que no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) daquele ano foram inscritos 15 livros e destes foram aprovados apenas 3. Os livros escolhidos foram os mais citados pelos professores da rede pública de ensino. Em relação às obras selecionadas, segundo o Guia do Livro Didático de Filosofia (2011, p. 12), “[...] tudo indica que são trabalhos consolidados pela prática da sala de aula e com um longo período de maturação. Sem deixar de se pautar pelas adequações necessárias ao público a que se destinam, as obras aprovadas não negligenciam a íntima relação entre a filosofia e a sua história, permitindo que o aluno entre em contato com a estruturação lógica do texto filosófico e que aprenda a construir rigorosa e criticamente enunciados e argumentações a partir do legado da tradição. Em suma, apresentam a filosofia em sua multiplicidade, sem dogmatismos ou

8. A presença dos textos de Filosofia nas aulas constitui mediação ou tecnologia fundamental, mas não única, para que se desenvolva o que é específico desta disciplina, ou seja, a realização do filosofar. A utilização do texto clássico de forma dinâmica, significativa e articulada à realidade cotidiana do estudante possibilita a atualização dos mais diversos problemas filosóficos.

9. A prática da leitura de textos da tradição filosófica possibilitará o contato do estudante com o pensamento dos filósofos. Muito embora possamos encontrar problemas filosóficos no cotidiano, em filmes, recortes de jornais, poesias e músicas etc., é nas obras dos filósofos que residem os problemas e conceitos metodicamente organizados que orientam a atividade filosófica.

A pesquisa desenvolvida no mestrado possibilitou problematizar aspectos importantes do ensino-aprendizagem em Filosofia, principalmente questões que tratam do uso do texto de filosofia. Também proporcionou compreender determinados limites e possibilidades quanto ao uso do texto de filosofia. Para muitos pesquisadores<sup>14</sup> que tratam do Ensino de Filosofia as aulas de filosofia devem passar de alguma forma e em algum momento pelo texto filosófico. Filosofar é, conforme afirma Severino (2009, p. 26), “[...] uma grande experiência coletiva, como, de resto, o é toda cultura humana”. O diálogo com a tradição filosófica, com os pensadores das diferentes épocas e lugares permite a indagação, a reflexão e a compreensão da realidade atual. Só se pode pensar, pensando, e o pensar envolve recuperar aquilo que já foi pensado.

A questão relativa ao lugar do texto no ensino de Filosofia é bastante controversa e polêmica. Seria o texto filosófico o lugar onde se encontra a Filosofia? Onde estariam os problemas filosóficos? Se a pretensão da Filosofia é a compreensão da realidade atual, por que ir aos antigos, ou seja, por que sempre estamos com o “pé” no passado? Não seria mais pertinente o trabalho apenas com textos de jornais, revistas, com vídeos, enfim, com elementos mais próximos dos estudantes? Não seria mais adequado o trabalho com comentadores? “[...] Por que ler os clássicos em vez de concentrar-nos em leituras que nos façam entender mais a fundo o nosso tempo? [...]” (CALVINO, 1993, p.14). Não seriam os textos de Filosofia muito complicados, difíceis,

---

proselitismo, propondo uma prática crítica que leve o aluno a tomar posição em meio a um diálogo plural, inclusive nos debates sobre ética.”

<sup>14</sup> SEVERINO (2009), GHEDIN (2009), CUNHA (2009), HORN (2010), OLIVEIRA (2004), COSSUTA (2001), FOLSCHEID (2006), NUNES (2010), PORTA (2007), RODRIGO (2009).

complexos para os estudantes de Ensino Médio? Tal perspectiva não geraria, por conta das deficiências educacionais de professores e estudantes, um afastamento do filosofar?

A objetivação pode ser evidenciada pela recepção filosófica dos estudantes e mediada praxiologicamente, porém este trabalho necessita dos problemas dos textos de filosofia e dos problemas do cotidiano. Segundo Mendes (2014, p. 176), a leitura dos textos da tradição filosófica busca “produzir uma interpretação para compreender a vida cotidiana, evidencia-se que os problemas filosóficos não estão a priori nos textos clássicos”, porém se manifestam nos textos por se apresentarem na vida cotidiana.

O texto filosófico pode ser considerado uma ferramenta central para o ensino de Filosofia no Ensino Médio? Como o texto potencializa o filosofar? Como se aprende filosofia a partir do texto filosófico? A formação do professor influencia no trabalho pedagógico? Quais os limites e possibilidades do uso do texto de filosofia nas aulas de filosofia no Ensino Médio?

Segundo Horn (2013), existem, quanto ao trabalho com os textos de filosofia em sala de aula, três perspectivas ou teses: **1)** apresenta a ideia de que apenas é possível ensinar filosofia com o texto filosófico. Tal compreensão está fundamentada em uma “etiqueta estruturalista”, na leitura estrutural, em uma tendência de sacralização dos textos, oriunda do ambiente acadêmico, e que apresenta como argumento fundamental a perspectiva de que a filosofia é a mesma (universidade e ensino médio), logo o tratamento quanto ao ensino deve ser o mesmo; **2)** nessa tese ocorre a sustentação de que não é necessário nem possível ensinar filosofia no ensino médio utilizando o texto como tecnologia central. E esta orientação advém de professores não formados em filosofia e/ou das condições adversas da escola<sup>15</sup>; **3)** de acordo com essa perspectiva, que não exclui em absoluto as outras, ocorre a defesa da aproximação do texto filosófico em sala de aula não como única e exclusiva possibilidade. É possível ensinar

---

<sup>15</sup> As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 27), citando Silveira (1991, p. 142), apontam que “[...] Dizer que se pode ensinar filosofia apenas pedindo que os alunos pensem e reflitam sobre os problemas que os afligem ou que mais preocupam o homem moderno sem oferecer-lhes a base teórica para o aprofundamento e a compreensão de tais problemas e sem recorrer à base histórica da reflexão em tais questões é o mesmo que numa aula de Física pedir que os alunos descubram por si mesmos a fórmula da lei da gravitação sem estudar Física, esquecendo-se de todas as conquistas anteriores naquele campo, esquecendo-se do esforço e do trabalho monumental de Newton.”



filosofia com qualquer texto, porém preferencialmente com o texto filosófico, pois ensinar filosofia sem a presença do texto de filosofia acarretaria afastamento do conteúdo e do método filosófico.

Constatou-se, pela pesquisa no mestrado, que uma das principais questões relativas ao ensino de filosofia no Ensino Médio é descobrir como chegar às questões filosóficas de forma significativa. Então, como desenvolver o “filosofar” com os estudantes e não apenas “ler” o texto de filosofia? Como encontrar o equilíbrio no uso do texto de Filosofia e não desenvolver no Ensino Médio uma espécie de propedêutico do curso de graduação em Filosofia? Como desenvolver esta experiência de pensamento, que é a filosofia, sem cair no vazio e ao mesmo tempo não criar em nossos estudantes uma repulsa pela Filosofia?

e) A pesquisa desenvolvida no Programa de Desenvolvimento Educacional<sup>16</sup> (PDE) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) turma 2013 buscou tratar das questões desenvolvidas durante o mestrado, porém a abordagem enfatizou, conforme características do próprio programa, elementos ou ações voltadas à prática docente. O PDE seguiu as seguintes etapas ou momentos: 1) a construção de Projeto de Intervenção Pedagógica para estudantes de 1ª e 3ª séries do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná; 2) Produção Didático-pedagógica; 3) Grupo de Trabalho em Rede (GTR) com 17 professores de Filosofia que desenvolveram o Projeto de Intervenção proposto pelo professor pesquisador PDE e, posteriormente, socializaram suas experiências via Plataforma *Moodle*; 4) implementação do Projeto na escola pelo professor pesquisador PDE; 5) elaboração de artigo científico com as principais conclusões da pesquisa<sup>17</sup>. É importante esclarecer que todo o trabalho foi desenvolvido a partir de orientações do Professor Doutor Geraldo B. Horn e de cursos ofertados pela Universidade Federal do Paraná.

Destacamos destas etapas ou momentos o Grupo de Trabalho em Rede desenvolvido no terceiro período do Programa. O GTR possibilitou a interação

---

<sup>16</sup>O Programa de Desenvolvimento Educacional consiste em uma política de formação continuada, de uma política educacional desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em conjunto com representantes do Sindicato dos professores e gestores da SEED. Este programa de formação continuada busca oferecer aos educadores a retomada de estudos acadêmicos em sua área de formação. O Programa é desenvolvido em parceria com Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná, porém hoje, por conta dos cortes de recursos e descaso do atual governo, encontra sérios obstáculos quanto a continuidade.

<sup>17</sup>Materiais disponíveis no portal da Secretaria de Estado da Educação do Paraná ([www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)).

entre o professor PDE (tutor) e professores da Rede Estadual de Ensino, formados em Filosofia, pelo Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA). O objetivo era socializar as produções desenvolvidas pelo professor PDE ao longo do programa, em específico o Projeto de Intervenção Pedagógica, a Produção Didático-pedagógica e os elementos oriundos do processo de implementação na escola. Participaram ao todo do GTR 17 professores, sendo 05 professoras e 12 professores. Dos participantes apenas 02 não concluíram o curso. O GTR foi organizado a partir de cronograma estabelecido pela Secretaria de Estado da Educação e contou com as seguintes etapas: 1) apresentação do Projeto de Intervenção e discussão acerca das questões conceituais do projeto; 2) apresentação da Produção Didático-pedagógica e debate quanto às possibilidades pedagógicas da produção; 3) apresentação das ações de implementação e posterior avaliação e debate a respeito da proposta e dos encaminhamentos metodológicos; 4) avaliação das atividades desenvolvidas durante o GTR.

A participação no Programa de Desenvolvimento Educacional possibilitou compreender com maior clareza a importância da formação continuada de qualidade para os professores da Educação Básica, pois o reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento do processo ensino-aprendizagem, enquanto sujeitos que aprendem e ensinam, conforme apontado no documento síntese PDE, na relação com o mundo e com os outros, é algo fundamental para o desenvolvimento educacional.

A pesquisa desenvolvida no PDE também contribuiu e potencializou a análise e compreensão da materialidade do trabalho em sala de aula, da mediação docente, suas condições e possibilidades. Partimos da perspectiva de que a aula de Filosofia, em algum momento, deve passar pelo texto clássico de filosofia e de que o diálogo com a tradição, com o pensamento pensado, é algo essencial para que ocorra a indagação, a reflexão quanto ao mundo que nos circunda. O texto clássico é clássico porque fala de seu tempo, mas ele pode dizer alguma coisa para o nosso tempo. É nesse sentido que ele é importante, não para que o estudante conheça de forma abstrata, enciclopédica, a filosofia, mas para que ele possa adquirir instrumental para compreender sua realidade e dela poder participar.

O PDE também foi importante para o processo de compreensão da aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio e de forma específica o uso do texto clássico de Filosofia. A filosofia, enquanto conjunto de conhecimentos teóricos, reúne grande parte dos temas que influenciam a vida de nossos estudantes. Seja no campo da política, da ética, da ciência, seja no campo da arte, os conhecimentos filosóficos determinam, mesmo que inconscientemente, o modo e o sentido segundo os quais as pessoas em geral abordam o mundo e a vida. O grande problema encontra-se, contudo, no fato de que as teses, as doutrinas, os argumentos filosóficos caracterizam-se por uma validade tácita, isto é, eles determinam as perspectivas dos estudantes sem que estes estejam conscientes disso. Para citar um exemplo, o conceito de liberdade vigente em nossa circunstância histórica é profundamente marcado pelas teorias liberais dos séculos XVII e XVIII. Quando a mídia, os políticos e as pessoas em geral falam sobre a liberdade, suas posições são orientadas por discussões realizadas por Locke, Hobbes, Rousseau, etc., muito embora, na maior parte das vezes, não tenham conhecimento e leitura das obras desses autores. Este paradoxo funda-se no fato de que as instituições e os comportamentos foram construídos ao longo da história em sintonia com as teorias e os pensamentos dos filósofos. As pessoas educadas num contexto já determinado incorporam perspectivas específicas e, ingenuamente, acreditam que elas são únicas e nunca foram ou serão diferentes do que são. Eis a validade tácita que caracteriza as teses, as doutrinas e os argumentos filosóficos. Além disso, como podemos notar na declaração de Paris, os conhecimentos de Filosofia são fundamentais para a formação plena do cidadão, de forma a torná-lo participativo, consciente e reflexivo.

[...] ação filosófica formando espíritos livres e reflexivos capazes de resistir às diversas formas de propaganda, fanatismo, exclusão e intolerância, contribui para a paz e prepara cada um para assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas [...] Consideramos que a atividade filosófica – que não deixa de discutir livremente nenhuma idéia, que se esforça em precisar as definições exatas das noções utilizadas, em verificar a validade dos raciocínios, em examinar com atenção os argumentos dos outros – permite a cada um aprender e pensar por si mesmo [...] (UNESCO, 1995, não p.).

É a partir desse contexto, desse campo (professor da rede pública de ensino do estado do Paraná; integrante da Equipe Pedagógica de Filosofia da Secretaria de Estado da Educação; participação no NESEF/UFPR; Mestrado em Educação UFPR; participação no PDE) que a pergunta central desta investigação foi elaborada: como ocorre a aprendizagem filosófica dos estudantes de ensino médio a partir do texto de filosofia? É possível verificar, a partir da mediação docente e da produção discente, a objetivação da aprendizagem filosófica com o uso, em sala, do texto propriamente filosófico? Possíveis respostas para estas questões passam pelos objetivos estabelecidos na pesquisa: partindo do campo empírico, compreender a objetivação filosófica dos estudantes do Ensino Médio a partir do uso do texto de filosofia e da mediação docente; analisar e explicitar os dados empíricos produzidos pelos estudantes e coletados durante as aulas, bem como os materiais utilizados pelo professor colaborador<sup>18</sup> para a realização do trabalho docente; compreender o processo de aprendizagem filosófica dos estudantes de Ensino Médio a partir do texto filosófico. Para a realização da análise utilizaremos a concepção filosófica de Agnes Heller (1983).

Assim, o objeto de investigação da pesquisa é a objetivação filosófica dos estudantes do ensino médio com base no uso de textos e na mediação docente. É necessário compreender que a ação do texto filosófico na aprendizagem filosófica ainda não está bem debatida e esclarecida, portanto, tal como apontado anteriormente, o ensino/aprendizagem da filosofia continua desafiando a argúcia de professores e estudantes do ensino médio e também do ensino superior. Destarte, partimos da hipótese de que o uso do texto articulado à produção discente e à mediação docente assegura a objetivação filosófica dos estudantes de Ensino Médio. Assim sendo, a presente pesquisa busca analisar como o conhecimento filosófico se realiza praxiologicamente; compreender a aprendizagem filosófica dos estudantes de ensino médio com base nos textos filosóficos; justificar a necessidade da leitura e da escrita para a aprendizagem filosófica; discutir as implicações do estruturalismo filosófico na formação dos professores de filosofia. Para a realização deste trabalho optamos por uma pesquisa qualitativa mediante observação participante.

---

<sup>18</sup>O professor-colaborador é o responsável por ministrar as aulas para as turmas de 1º e 3º ano do Ensino Médio acompanhadas durante a pesquisa.

**O capítulo 2** buscará, de forma introdutória, apresentar o ensino de filosofia no Brasil a partir das questões políticas, econômicas e sociais. Com base em elementos da periodização realizada por Dermeval Saviani (2007) que inicia em 1549 com o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional e segue até 2001 com a configuração da concepção pedagógica produtivista, e também com as contribuições de outros pesquisadores, procurar-se-á tratar do ensino de filosofia na atualidade, principalmente após as mudanças geradas pelo governo Temer. Buscar-se-á, ainda, situar o ensino de filosofia no Brasil, o sentido e o lugar do texto e, por fim, a concepção de filosofia que se instala no Brasil a partir da década de 1930 com a chegada da Missão Francesa, do método estruturalista de leitura dos textos filosóficos e sua respectiva implicação na formação de professores de filosofia. Essa abordagem será realizada a partir da perspectiva de Paulo Arantes (1994), segundo o qual existe a necessidade de que o conhecimento filosófico e o trabalho com os textos filosóficos tenham significado para os estudantes.

**No capítulo 3** serão examinadas, e principalmente explicitadas, categorias que se apresentam como essenciais na tese, que é a filosofia como práxis, a filosofia radical de Agnes Heller. A filosofia radical de Heller é o prisma pelo qual buscar-se-á analisar o que foi tratado acerca do processo de ensino-aprendizagem em filosofia na escola pesquisada. O referencial teórico possibilitará verificar até que ponto a aprendizagem filosófica efetiva a objetivação do pensamento, incorporando no estudante um modo de pensar, de agir e de viver, em suma, operando uma efetiva transformação deste sujeito.

**No capítulo 4** será desenvolvida, a partir da definição do objeto da pesquisa (objetivação filosófica dos estudantes do Ensino Médio com base no uso de textos e na mediação docente), uma revisão de literatura acerca do que já foi trabalhado nesta área. Por uma revisão de literatura temática procurar-se-á analisar e eventualmente questionar as propostas defendidas por outros autores para o Ensino de Filosofia. Retomar-se-á a proposta de Paulo Arantes e a crítica realizada ao modelo estruturalista da Universidade de São Paulo (USP), mas analisando também outros modelos, tais como os de Marilena Chauí e Silvio Donizetti de Oliveira Gallo. A revisão teórica que se pretende realizar buscará também desenvolver a dimensão educacional da filosofia, ou seja, todos os

autores aqui apresentados explicitaram em suas propostas uma concepção da filosofia enquanto elemento significativo e fundamental na formação humana. Considera-se a necessidade de analisar a concepção deles quanto à educação como formação humana e de como a filosofia pode contribuir nesse processo, pois o que está em pauta não é apenas o ensino, mas também a educação.

**No capítulo 5** procurar-se-á descrever, apresentar o panorama da pesquisa qualitativa (pesquisa de observação participante) realizada em 2015 e 2016. A partir dos dados empíricos será analisado como o conhecimento filosófico objetiva-se, realiza-se, instala-se mediado praxiologicamente no cotidiano dos estudantes de Ensino Médio, tendo como referência a perspectiva teórica de Agnes Heller (1983) dos conceitos de filosofia radical, para compreender como esses estudantes objetivam a filosofia, como ela é transformada em algo para a vida. Tendo em vista que a recepção da filosofia decorre do carecimento das objetivações filosóficas, e que estas estimulam o receptor a refletir acerca das três questões radicais propostas por Heller — Como se deve pensar? Como se deve agir? Como se deve viver? —, também serão analisadas as produções dos estudantes, principalmente das aulas em que o professor utilizou o texto de filosofia, já que alguns critérios permitem constatar a aprendizagem filosófica, tais como a apropriação da linguagem filosófica, dos conceitos, dos problemas, a organização das ideias, do pensamento filosófico, da sistematização etc. A partir da análise das dificuldades e limites dos estudantes de ensino médio na leitura dos textos de filosofia justificar-se-á a necessidade da aprendizagem filosófica pela leitura, interpretação, sistematização e apropriação do conhecimento filosófico mediante o texto.

## 2 O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL A PARTIR DO CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E SOCIAL

Buscar-se-á neste capítulo apresentar os principais períodos da história da educação no Brasil nos quais a disciplina de Filosofia, por conta de uma determinada compreensão de formação<sup>19</sup>, foi retirada do currículo. Com isso, busca-se desenvolver o quadro mais amplo no qual se situa o problema central a ser trabalhado nesta pesquisa acerca da objetivação filosófica dos estudantes de ensino médio a partir do texto filosófico e da mediação docente<sup>20</sup>. Compreende-se que o espaço destinado à filosofia depende em maior ou menor grau da perspectiva educacional vigente e esta é estabelecida pelo governante de plantão. Sabe-se, conforme afirma Horn (2009, p. 19), que ao percorrer a

---

<sup>19</sup>Após mais de duas décadas da retirada da filosofia no ensino médio, com a aprovação da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008 e a respectiva alteração do artigo 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ocorreu a implementação das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo. Porém, em 2016, por conta daquilo que Adolfo Pérez Esquivel (2016, p. 11) denomina “golpe de Estado brando”, o governo legitimamente eleito de Dilma Rousseff “[...] foi vítima de uma intriga palaciana de deputados e senadores, com a cumplicidade de integrantes do poder judiciário e de setores do empresariado [...]”. Segundo ele, tal mecanismo já havia sido posto em prática em Honduras e no Paraguai, e se caracteriza por ser um golpe de estado implementado aos governos do continente que se distanciam dos preceitos do sistema neoliberal. Após assumir o governo, o presidente golpista Michel Temer apresentou uma série de mudanças na área econômica, social e educacional. Na área da educação ocorreu a imposição da Medida Provisória nº 746 (22 de setembro de 2016), que alterou a Lei nº 9.394 e revogou de forma tácita a Lei 11.684, que determinava a obrigatoriedade do ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Basicamente a reforma do Ensino Médio busca, conforme nota elaborada pelo NESEF (<http://www.nesef.com.br/paginas.php?noticia=notas-sobre-a-mp-746-2016>) quando da publicação da Medida Provisória, o seguinte: 1) retomada da perspectiva taylorista-fordista do início do século XX, mais os elementos da flexibilização do toyotismo; 2) a afirmação do caráter dualista de formação visando a capacitação de mão de obra barata para atender o mercado e do outro lado de uma elite dirigente; 3) põe fim à perspectiva humanista oriunda do período de redemocratização e a afirmação de uma escola tecnicista do período da ditadura militar. Em 17/02/2017 o Diário Oficial da União publicou o texto final da reforma do ensino médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=440>). Com a nova lei, as disciplinas de Filosofia e Sociologia deixam de ser obrigatórias e seus conteúdos passam a ser tratados na transversalidade.

<sup>20</sup>Compreendemos, pela análise de Horn (2009, p. 16), que o conhecimento filosófico resulta da mediação realizada pelo professor, a partir de um conjunto de relações que envolvem contradição, totalidade e que, por sua vez, possibilitam a reconstrução e o refazer dos objetos. Em sala de aula isso significa que o saber filosófico, o conhecimento filosófico, e consequentemente a aprendizagem filosófica, se dão pelo contato do estudante com o objeto, com a mediação docente. Em outras palavras, cabe ao professor mediar tal relação (professor-aluno-objeto), procurando problematizar, contextualizar, investigar – utilizando um dos recursos primordiais que é o texto filosófico –, dando assim condições ao processo de aprendizagem filosófica do estudante.

trajetória do ensino de filosofia amplia-se a compreensão acerca de sua configuração na escola contemporânea.

Desta forma, tratar do ensino de filosofia no Brasil não pode ser feito sem que se levem em consideração as questões políticas, econômicas e sociais constituídas historicamente.

Refletir sobre o ensino da Filosofia é também, inevitavelmente, repor a questão das relações entre Filosofia e Educação. Isto porque a inserção da Filosofia no currículo escolar aponta sempre para uma determinada concepção de *formação* e para determinado tipo de coordenação educacional que representa na prática os propósitos de uma concepção pedagógica. Por isso a Filosofia talvez seja a disciplina que mais intensamente sofreu as consequências das mudanças históricas do ideário pedagógico, e também aquela cujo ensino esteve mais sujeito às vicissitudes decorrentes das transformações históricas na relação entre política e educação. (LEOPOLDO; SILVA, 1993, p. 797).

Pode-se afirmar que o momento vivido no Brasil atualmente (2016-2017) situa de forma límpida a afirmação de Franklin Leopoldo e Silva apresentada acima. Pois, por conta de uma determinada concepção econômica e social, ocorre uma alteração profunda na perspectiva educacional; no caso, uma formação rasa voltada ao mercado de trabalho. Tal questão, isto é, da relação entre filosofia e educação, que, por sua vez, repercute na retirada ou inserção da disciplina de filosofia no currículo, decorre em grande medida dos elementos constituintes do conhecimento filosófico. Dalton José Alves (2002) aponta que historicamente a retirada e reinserção da filosofia no currículo apresenta 4 momentos: 1) Império: presença assegurada; 2) República ao Golpe Militar: presença não definida; 3) Regime Militar: retirada definitiva; 4) Redemocratização a LDB: presença controlada. O conhecimento filosófico representa a plena consumação da racionalidade, o ponto mais alto que a razão pode alcançar, a máxima autonomia da subjetividade. Assim, a filosofia, ao pensar os problemas, ao propor aos jovens a tarefa de pensar e refletir de forma crítica e radical, acaba dependendo do tipo de política educacional — atribuição dos governos federal e estadual —, determinando sua retirada ou permanência.



## 2.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL (1549-2001)

Tratar do ensino de filosofia no Brasil requer a sua necessária “imanência histórica e geográfica, do lugar de sua inserção, sob a pena de ser considerada uma abstração alheia aos problemas humanos” (MENDES, 2008, p. 23). Segundo a filósofa Marilena Chauí (2007), a sociedade brasileira foi constituída a partir de uma representação homogênea, de uma crença generalizada, de um “mito fundador cujas raízes foram fincadas em 1500” (p. 9).

Na escola, todos nós aprendemos o significado da bandeira brasileira: o retângulo verde simboliza nossas matas e riquezas florestais, o losango amarelo simboliza nosso ouro e nossas riquezas minerais, o círculo azul estrelado simboliza nosso céu, onde brilha o Cruzeiro do Sul [...] Aprendemos que somos “um dom de Deus e da Natureza” porque nossa terra desconhece catástrofes naturais (ciclones, furacões, vulcões, desertos, nevascas, terremotos) e que aqui, “em se plantando, tudo dá”. (CHAUÍ, 2007, p. 5).

Existe no Brasil uma crença generalizada que aponta o seguinte: 1) o Brasil é um dom de Deus e da natureza; 2) o povo é pacífico, ordeiro, generoso, alegre e sensual, e isso, mesmo quando sofre; 3) o brasileiro não possui preconceitos; 4) o país é acolhedor e só não progride quem não quer trabalhar; 5) o Brasil é um país de contraste e plural.

A força persuasiva dessa representação transparece quando a vemos em ação, isto é, quando resolve imaginariamente uma tensão real e produz uma contradição que passa despercebida. É assim, por exemplo, que alguém pode afirmar que os índios são ignorantes, os negros são indolentes, os nordestinos são atrasados, os portugueses são burros, as mulheres são naturalmente inferiores, mas, simultaneamente, declarar que se orgulha de ser brasileiro porque somos um povo sem preconceitos e uma nação nascida da mistura de raças. [...] Em suma, essa representação permite que uma sociedade que tolera a existência de milhões de crianças sem infância e que, desde seu surgimento, pratica o *apartheid* social possa ter de si mesma a imagem positiva de sua unidade fraterna. (CHAUÍ, 2007, p. 8).

A ideia de mito é utilizada por Chauí em seu sentido etimológico (*mythos*) enquanto “narração pública de feitos lendários da comunidade”, e também em seu sentido antropológico, para o qual essa narrativa é apresentada como “solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade” (2007, p. 9).

Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo. (CHAUÍ, 2007, p. 5).

Ao apresentar a diferença entre fundação e formação, Chauí esclarece os elementos ideológicos que perpassam a construção da sociedade brasileira. A formação refere-se aos aspectos econômicos, sociais e políticos que constituem historicamente todas as sociedades e a partir dos quais ocorrem as transformações ou continuidade dos acontecimentos. Já a fundação é a-histórica, está para além do tempo, refere-se a um momento do passado distante e imaginário mas que se mantém presente e atuante no decorrer do tempo.

O mito fundador oferece um repertório inicial de representações da realidade e, em cada momento da formação histórica, esses elementos são reorganizados tanto do ponto de vista de sua hierarquia interna (isto é, qual o elemento principal que comanda os outros) como da ampliação de seu sentido (isto é, novos elementos vêm se acrescentar ao significado primitivo). Assim, as ideologias, que necessariamente acompanham o movimento histórico da formação alimentam-se das representações produzidas pela fundação, atualizando-as para adequá-las à nova quadra histórica. É exatamente por isso, sob novas roupagens, que o mito pode repetir-se indefinidamente. (CHAUÍ, 2007, p. 10).

A partir dessa perspectiva, de uma representação ideológica que se ajusta aos interesses dos que mandam e sempre mandaram em nosso país, buscar-se-á compreender o terreno no qual ocorre o embate acerca da educação e do ensino de filosofia no Brasil.

A investida na História do Ensino de Filosofia no Brasil<sup>21</sup> terá como base os aspectos gerais — principalmente os elementos relacionados ao ensino de filosofia —, a partir da periodização estabelecida por Dermeval Saviani (2007, p. 19-20), exceto no 4º período no qual procurar-se-á explicitar as condições atuais referentes ao ensino de filosofia: **1º Período (1549-1759): monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; 2º Período (1759-1932): coexistência entre as vertentes religiosas e leiga da pedagogia tradicional;**

---

<sup>21</sup>Este é um primeiro passo do trabalho que busca responder pela contextualização histórica, isto é, apresentar os aspectos político, econômico e social no qual se localiza a pesquisa. Além de Saviani (2007) faremos este sobrevoos histórico com outros autores, principalmente Alves (2002), Horn (2009) e Cartolano (1985).

**3º Período (1932-1969): predominância da pedagogia nova; 4º Período (1969-2001): configuração da concepção pedagógica produtivista.**

**1) Primeiro período (1549-1759):** monopólio da vertente religiosa da Pedagogia Tradicional. Com a chegada dos portugueses, em 1500, ocorreu a inserção do Brasil na denominada “civilização ocidental cristã” (SAVIANI, 2007, p. 25). Em 1549, chegou ao Brasil o primeiro governador geral, Tomé de Souza, com alguns jesuítas. A missão a eles confiada pelo rei era a de converter os gentios à fé católica, e com esse objetivo foram criadas escolas, colégios e seminários. Por conta da instalação de tais estruturas e condições educacionais, com a chegada da Companhia de Jesus em 1549, segundo Saviani (p. 26), ocorreu o início da educação brasileira. Assim, três elementos articularam-se: colonização, educação e catequese<sup>22</sup>.

A pedagogia jesuítica estava alicerçada no *Ratio Studiorum*<sup>23</sup>, que apresentava o plano de estudos dos jesuítas e que desempenhou papel fundamental na educação moderna. Para o padre Leonel Franca, citado por Saviani (2007, p. 57), o *Ratio* foi aplicado de forma exitosa em todos os lugares, e as ações pedagógicas empreendidas pela Companhia de Jesus tendo em vista a Contrarreforma católica foram responsáveis pela formação de número

---

<sup>22</sup>Jaime (1997, p. 97), ao tecer avaliações acerca da História da Filosofia no Brasil na fase colonial, se refere à Lei que se deveria dar aos índios, segundo o Padre Manuel da Nóbrega: 1) defender-lhes comer carne humana e guerrear sem licença do governador; 2) fazer-lhes ter uma só mulher; 3) vestirem-se, pois têm muito algodão, ao menos depois de cristãos; 4) tirar-lhes os feiticeiros; 5) mantê-los em justiça entre si e para com os cristãos; 6) fazê-los viver quietos, sem se mudarem para outra parte senão for para entre cristãos, tendo terras repartidas que lhes bastem, e com estes padres da Companhia para os doutrinarem.

<sup>23</sup> Para Paim (1997, p. 285-289), o *Ratio Studiorum* era a expressão do espírito escolástico, pois o que se buscava fundamentalmente era o desenvolvimento de um estilo de pensamento restrito “[...] à repetição de princípios já estabelecidos onde não se faziam presentes a inquirição, a dúvida ou a pesquisa liberta de preconceitos.” No período que vai de 1549, com a instauração do governo-geral, até 1759, com as reformas de Pombal, “[...] o ensino em Portugal subordinou-se às linhas estabelecidas pela *Ratio Studiorum* [...] que sintetizava a experiência pedagógica dos jesuítas, regulando cursos, programas, métodos e disciplina das escolas da Companhia”. O documento estabelecia normas para os estudos denominados inferiores e para os de nível universitário. Os cursos inferiores ou básicos buscavam possibilitar “[...] ao estudante conhecimentos sólidos das gramáticas latina e grega, habilitá-lo a escrever e a falar de modo erudito”. O curso superior era composto de três anos de Filosofia, no qual se estudava Aristóteles, e de quatro de Teologia, em que se estudava S. Tomás de Aquino. As regras eram claras quanto ao aspecto dogmático do ensino de Filosofia. Tomemos alguns exemplos: “Se o professor for amigo da novidade e possuir espírito livre será afastado da atividade docente”. Os textos trabalhados passavam por rigoroso controle. “Todas as opiniões divergentes da interpretação oficial devem passar pelo crivo do Prefeito”. Em uma recomendação quanto a Averrois, recomenda-se que, se algo de bom puder ser tirada dele, que se tire sem elogiar, e, se possível, demonstre-se que foi retirado de outro autor. Esta perspectiva rígida colocou Portugal em uma rota contrária a dos principais países da Europa naquele período.

considerável de intelectuais de extrema expressão, tais como: Descartes, Rousseau, Montesquieu, Diderot, Vico, Antônio Vieira.

Segundo Alves (2002), Horn (2009) e Cartolano (1985), a Companhia de Jesus, ordem religiosa da Igreja Católica Apostólica Romana, foi a instituição responsável “pela instrução e pela catequese dos povos das colônias, além de lutarem contra os abusos nos mosteiros, procurando fortalecer a Igreja Católica contra os heréticos e infiéis” (CARTOLANO, 1985, p. 20). A educação jesuítica visava a inculcação de valores católicos e a Filosofia era entendida como *ancilla theologiae*, ou seja, serva da teologia: a Filosofia deveria ser uma preparação para a Teologia.

Nesse período, a Filosofia possuía um caráter dogmático, catequético, e visava formar homens letrados, eruditos e, principalmente, cristãos católicos imbuídos da perspectiva ideológica da camada dirigente da sociedade colonial. Advém deste período algumas características “[...] marcantes em nossa inteligência: o formalismo, a retórica, o gramaticismo, a erudição livresca” (CARTOLANO, 1985, p. 20).

Ainda para Saviani (2007, p. 56), o *Ratio* apresentava um caráter universalista e elitista.

Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os Jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Por isso, os estágios iniciais previstos no plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos. O novo plano começava com o curso de humanidades, denominado no *Ratio* de “estudos inferiores”, correspondentes ao atual curso de nível médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de filosofia e teologia, chamados de “estudos superiores”. O currículo filosófico era previsto para a duração de três anos, com as seguintes classes ou disciplinas: 1º ano: lógica e introdução às ciências; 2º ano: cosmologia, psicologia, física e matemática; 3º ano: psicologia, metafísica e filosofia moderna. [...] No Brasil os cursos de filosofia e teologia eram, na prática, limitados à formação dos padres catequistas. (SAVIANI, 2007, p. 56).

O *Ratio Studiorum* é denominado, modernamente, pedagogia tradicional, pois apresenta uma compreensão essencialista de homem em que caberia à educação o papel de moldar o indivíduo a uma essência humana universal. Essa orientação pedagógica quanto ao ensino brasileiro predominou de forma absoluta

até a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias, em 1759, pelo Marquês de Pombal, ministro do rei Dom José I.

No que tange ao texto filosófico, neste período o compêndio (resumo de uma determinada teoria, que contém o que existe de essencial de uma teoria, ciência ou doutrina) era o principal recurso didático utilizado, tendo em vista que a Igreja Católica Apostólica Romana e seus respectivos representantes, que eram os jesuítas, não buscavam desenvolver o “espírito crítico”, a autonomia relativa à compreensão e interpretação da realidade, e sim a formação de “homens letrados e eruditos, e, acima de tudo, católicos.” (CARTOLANO, 1985, p. 21).

**2) Segundo período (1759-1932):** coexistência das vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional. Destacam-se em um primeiro momento neste período a influência iluminista e a respectiva implementação do despotismo esclarecido, por Marquês de Pombal. A educação deveria ser libertada do controle dos jesuítas<sup>24</sup>, cujo método era obscuro e fastidioso, e da perspectiva filosófica de Aristóteles, que era contrária ao método científico.

No Brasil as reformas de Pombal foram implementadas a partir do Alvará de 1759. No período pombalino, ocorreu uma adaptação política, econômica e ideológica ao Iluminismo europeu. Sebastião José de Carvalho e Mello, marquês de Pombal, iniciou, segundo Alves (2002, p. 13), uma série de reformas e uma perseguição aos que atravancavam o processo de industrialização de Portugal. Pombal também buscava instaurar o ideal iluminista e burguês, que era dominante na Europa. A busca de renovação educacional ocorreu pela influência do oratoriano iluminista Luis Antonio Verney, cuja principal obra foi *O verdadeiro método de estudar* (1746). Pouca coisa mudou sob o ponto de vista pedagógico, pois, embora as aulas fossem ministradas por leigos, estes professores eram filhos da camada dirigente e haviam se formado nos colégios jesuítas. Portanto, os mesmos métodos e objetivos ainda regiam o sistema educacional. Alves (2002, p. 15) aponta que ocorreu um desmonte da estrutura vigente estabelecida pelos jesuítas no Brasil-Colônia sem que se colocasse outra no lugar dela.

---

<sup>24</sup>Com a Lei de 3 de setembro de 1759 o rei Dom José I determinava que os jesuítas “fossem tidos, havidos e reputados como desnaturalizados, proscritos, e exterminados do território português e de todas as terras além-mar” (SAVIANI, 2007, p. 82).

O ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava a modernizar Portugal, colocá-lo no nível do Século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra. [...] Portanto, o despotismo esclarecido de Pombal, guiado pelas indicações dos estrangeirados, ensaiava adotar, para Portugal, um modelo semelhante àquele decorrente da Revolução Inglesa do século XVII na qual ocorreu um aburguesamento da nobreza. (SAVIANI, 2007, p. 103).

A principal característica da reforma pombalina foi a consequente “estatização e secularização” do ensino, do magistério, dos conteúdos de ensino, da estrutura e organização dos estudos pela criação de aulas régias e dos estudos superiores (SAVIANI, 2007, p. 113-114).

Segundo Paim (1997), a expulsão dos jesuítas ocasionou de forma violenta e abrupta uma cisão do pensamento nacional, já que os inicianos representavam a intelectualidade colonial daquele período. A partir deste momento “até a Independência, o interesse maior estará voltado de um lado para a formação meramente científica e, de outro, [...] para as ideias políticas trazidas à baila pelas Revoluções Americana e Francesa” (p. 281).

Quanto aos textos de filosofia nesse período, conforme relata Paim (1997, p. 292), a colônia não tinha condições de editar livros, muito menos de manter uma universidade. “Os textos filosóficos correspondiam a manuais destinados aos cursos superiores de teologia ou a teses com que seus autores se candidatavam àquele magistério” (p. 294), bem como a compêndios e materiais elaborados pelos próprios professores.

Ainda de acordo com Paim (1997, p. 316-317), com a instituição das aulas régias, que consistiam em um “sistema de disciplinas isoladas através do qual se ministravam cursos de humanidades [...] primeiras letras, gramática, latim, grego, retórica e filosofia” (p. 316), adotou-se obrigatoriamente o compêndio aristotélico-tomista de Genovesi<sup>25</sup>.

No século XIX, em razão da transferência da Corte portuguesa para o Brasil-Colônia em 1808, e do desenvolvimento no plano econômico, social, político e cultural, ocorreu o surgimento de uma classe social intermediária. Com

---

<sup>25</sup>Antônio Genovesi (1713-1769), conhecido em Portugal e Brasil como Genuense, sacerdote italiano ordenado em 1737, foi desde os começos da década de 1740, professor na Universidade de Nápoles, depois de ter sido aluno de Vico. [...] Embora aceitasse de Locke tanto a tese da impossibilidade de se atingir o conhecimento da essência dos seres como a recusa às ideias inatas, rejeitava a solução empirista do problema da origem das ideias, que considerava insolúvel. (PAIM, 1997, p. 310).

o aparecimento desta classe, novos clientes das escolas, ocorrerá “[...] a criação de colégios a fim de preparar, dentre aquela nova classe, os quadros políticos e administrativos para governar a colônia.” (CARTOLANO, 1985, p. 26-27).

A escola era a via de ascensão social e o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, pois era garantia para a conquista do poder político e do prestígio social. A classe emergente incorpora e assimila as ideias da classe dominante da metrópole e nada a aproxima das classes dominadas que fornecem a força de trabalho; aliás, o trabalho físico, manual, dos negros, índios e imigrantes que cultivavam a terra, era tido como inferior e degradante. As ideias que se infiltraram na cultura brasileira vinham da Universidade de Coimbra, reformada por Pombal e influenciada pelas ideias iluministas da época; da universidade, esse novo espírito europeu conseguiu penetrar os redutos tradicionalistas e, rompendo teias conservadoras, libertar o ensino e a cultura da “autoridade” e do aristotelismo medieval. [...] É interessante observar que, já nessa época, o ensino superior tinha um caráter elitista e dual, traço que ainda perdura em nosso ensino nos dias atuais. (CARTOLANO, 1985, p. 27).

No que tange ao ensino de Filosofia, neste período, as ideias filosóficas europeias passaram a ser seguidas pelos intelectuais brasileiros, principalmente o ecletismo, de Victor Cousin (1792-1867), que buscava depurar as doutrinas, justapondo aquilo que considerava verdadeiro nas diferentes correntes filosóficas. A Filosofia constava no currículo dos liceus e ginásios das províncias, possuindo um caráter propedêutico, uma preparação para o ensino superior, principalmente para os cursos de teologia e direito.

**3) Terceiro período (1932-1969): predominância da pedagogia nova<sup>26</sup>.** A partir do século XIX, ocorreu o “deslocamento do eixo da economia brasileira do Nordeste

---

<sup>26</sup>A pedagogia nova (o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi lançado no início de 1932) corresponde, segundo Saviani (2009, p. 6 - 8), à teoria da Escola Nova ou “escolanovismo”, que criticava a pedagogia tradicional por conta de seu caráter de marginalização social. A teoria escolanovista apresentava a concepção de que “a marginalidade” não é fruto da ignorância, do “não domínio do conhecimento”. O marginalizado é o rejeitado, o não integrado, o não aceito “pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto”. “[...] os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo”. A educação enquanto elemento de “equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais”. Tal forma de compreender “a educação, por referência a pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma filosofia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas

açucareiro para o Centro-Sul com a formação da agricultura cafeeira.” (SAVIANI, 2007, p. 187). A partir do início deste novo ciclo econômico, os grandes latifundiários passam a ocupar o poder político com a abdicação de D. Pedro I, em 1831. Na transição da Monarquia para a República os cafeicultores paulistas desempenharam um papel importante, os “barões do café” passaram a ocupar o poder a partir de uma “aliança entre os partidos republicanos paulista e mineiro (política do café-com-leite) com base nas ‘eleições a bico de pena’ e no coronelismo” (p. 188), resultado de elementos oriundos do regime representativo em desenvolvimento e de uma estrutura socioeconômica atrasada. Outro aspecto importante para o entendimento desse período foi o desenvolvimento da atividade industrial, principalmente após a Primeira Guerra Mundial, em razão da acumulação capitalista estabelecida com a cafeicultura.

Com a Proclamação da República (1889), instituída com forte influência liberal e positivista e que buscava, em consonância com o ideário burguês, combater a Igreja Católica e a Monarquia, ocorreram várias reformas no campo educacional, que enfatizavam um enfoque científico na educação. As principais reformas educacionais buscavam “[...] formar uma nova elite para um novo Estado” (ALVES, 2002, p. 25).

A educação passou a ser uma obrigação do Estado, laica nas escolas públicas, e tornou-se “[...] o principal aparelho ideológico do Estado, responsável por disseminar e tornar ‘dominantes os princípios e valores necessários para a sustentação do novo ‘modelo econômico e político’ [...]” (ALVES, 2002, p. 25). Assim, quando Benjamim Constant foi nomeado para o Ministério da Instrução Pública, buscou-se garantir a propagação da ideologia estatal, fundamentada na perspectiva positivista de que a escolarização é algo indispensável ao processo de evolução e desenvolvimento da sociedade. O que se constatou, no entanto, nas reformas empreendidas no período, foi um investimento na escolarização da elite nacional em detrimento da camada empobrecida.

Com as propostas apresentadas por Benjamim Constant, ocorreu a introdução, ainda que de forma simbólica, do pensamento positivista “nas reformas educacionais e pela imediata repercussão disto no caráter da presença da filosofia no ensino secundário nos primórdios da nossa República” (ALVES,

---

contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender”.



2002, p. 27). O Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, alterou as disciplinas oferecidas no Ginásio Nacional, que passaram a figurar de acordo com a concepção de Augusto Comte, respectivamente, para

“[...] português, latim, grego, francês, inglês ou alemão (conforme opção do aluno), matemática, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia e moral, geografia, história universal, história do Brasil, literatura nacional, desenho, ginástica, evoluções militares e esgrima, música”. (CARTOLANO, 1985, p. 34-35).

Pelo que se observa no quadro de disciplinas ofertadas pela primeira vez, desde a Colônia, a disciplina de Filosofia não constava no currículo e tal opção foi feita em decorrência da perspectiva positivista que compreendia todos os níveis de ensino como sendo formadores e não meros auxiliares no ensino superior. Segundo Alves (2002, p. 28), “o fato do novo plano de estudos do Ginásio Nacional [...] não contemplar a filosofia dentre suas disciplinas obrigatórias, apenas representa o início de um processo de presença/ausência da filosofia no currículo desse nível de ensino, que chega até os dias atuais”. Até 1930, as reformas<sup>27</sup> seguiram ora pela manutenção, ora pela retirada da Filosofia do currículo.

Após 1930, com o estabelecimento do capitalismo industrial e como consequência da necessidade de se formar mão de obra para a indústria nacional, ocorreu uma adaptação do ensino e dos currículos.

A Revolução de 1930, ao destruir o monopólio do poder das oligarquias e criar as condições para a instalação do capitalismo industrial no Brasil, possibilitou a ampliação do horizonte cultural, em particular a expansão do ensino, possível mediante a ampla pressão de segmentos organizados. No plano estrutural e pedagógico, no entanto, permaneceu a visão arcaica, aristocrática e elitista da escola do período da Primeira República. Essa herança cultural se consolidou nas reformas educacionais que se seguiram àquele período: a de Francisco Campos – 1932; a de Gustavo Capanema – 1942; Lei nº. 4.024/61; Lei nº. 5.692/71 e Lei nº. 9394/96. Esta última abre a possibilidade de um retorno mais efetivo da Filosofia ao currículo de Ensino Médio. (HORN, 2009, p. 28-29).

---

<sup>27</sup> Reforma Benjamim Constant (1890) – retirada da Filosofia; Reforma Eitácio Pessoa (1901) – inclusão da lógica no 6º ano do secundário; Reforma Rivadávia Corrêa (1911) – retirada do currículo; Reforma Carlos Maximiliano (1915) – inserção da Filosofia em curso facultativo; Reforma Rocha Vaz (1925) – a Filosofia é inscrita enquanto matéria obrigatória nos 5º e 6º anos.

Segundo Cartolano (1985, p. 55), “[...] ao lado dessa formação técnica dirigida aos operários, a escola continuou a ser propedêutica, acadêmica e elitista [...] determinada pelos padrões de educação da elite [...]”. Em consonância com esta perspectiva, foram realizadas as seguintes reformas educacionais: Reforma Francisco Campos (1932), que introduziu a disciplina de História da Filosofia e Lógica no currículo do ciclo complementar, e a Reforma Gustavo Capanema (1942), que manteve o ensino secundário enciclopédico e elitista e em que a Filosofia passou a ser “[...] obrigatória na 2ª e 3ª séries daquele (clássico) e na 3ª série deste último (científico) [...]”.

Anos mais tarde e já no limiar do golpe de 1964, a Lei nº 4.024, de 1961, determinava a descentralização do ensino e possibilitava às escolas escolherem, a partir dos modelos propostos pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos Estaduais de Educação, o tipo de currículo a ser adotado nas escolas de cada estado brasileiro.

O ensino secundário tinha quatro opções ou modelos de currículo no ciclo colegial, sendo que até cinco disciplinas obrigatórias eram indicadas, pelo Conselho Federal de Educação, para todos os sistemas de ensino médio, cabendo aos Conselhos Estaduais, quando criados, indicar as disciplinas complementares e as optativas dos estabelecimentos. As obrigatórias do sistema federal eram as seguintes: português, matemática, geografia, história e ciências; as indicadas como complementares formavam os seguintes conjuntos: desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua estrangeira moderna, ou uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna, ou duas línguas estrangeiras modernas, em ambos os ciclos, ou uma língua estrangeira moderna e filosofia, esta apenas no 2º ciclo [...]. Como vemos, a filosofia foi sugerida, no sistema federal de ensino, como disciplina complementar do currículo, perdendo, assim, o seu caráter de obrigatória, como propunha a Reforma Capanema, para os cursos clássico e científico. (CARTOLANO, 1985, p. 64).

O período situado entre 1930 e 1964 é marcado, no que tange à presença da Filosofia no currículo, por um desaparecimento gradativo da disciplina, ou, segundo afirma Alves (2002, p. 34), “[...] por uma presença indefinida no currículo [...]”. Porém, com o golpe de 1964, a Filosofia é definitivamente banida, uma “ausência definida” nas escolas brasileiras (p. 35). Importante apontar que na origem dessa exclusão estava o novo modelo econômico, que enfatizava o aspecto empresarial, tecnicista de educação, e que recebia respaldo externo, no caso, estadunidense, com acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação

e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

[...] sem poder atender aos objetivos tecnicistas e burocráticos da nova organização de ensino, a filosofia, assim como a psicologia e a sociologia foram expurgadas do currículo: a história e a geografia foram “integradas” nos “estudos sociais”, constituindo-se numa área de estudos à qual se juntaram, ainda, por motivos óbvios, a organização social e política e a educação moral e cívica. Essa “integração” significou, na realidade, uma simplificação e superficialidade dos conteúdos da história e da geografia. No caso da filosofia, que é o objeto de nosso estudo, ela não mais se justificava nesse currículo, à medida que eram introduzidas disciplinas que podiam facilmente substituí-la, segundo os legisladores: tratava-se da educação moral e, mesmo, dos estudos de “problemas brasileiros” e dos “estudos sociais”, que passavam a ser disciplinas responsáveis pela formação do “cidadão consciente”. No entanto, produzia-se, nesse caso, uma “consciência” obnubilada e direcionada para servir à ordem estabelecida e à sua legitimação. (CARTOLANO, 1985, p. 72-73).

**4) Quarto período (1969 em diante):** configuração da concepção pedagógica produtivista e implementação da filosofia no ensino médio. A partir de 1969, o contexto educacional brasileiro realiza-se com a chegada dos militares ao poder com o golpe de 1964. O lema instituído pelos militares foi “segurança e desenvolvimento”, ou seja, “o desenvolvimento econômico com segurança” (SAVIANI, 2007, p. 365). Tendo como referência tal objetivo e a deficiente produtividade do ensino brasileiro diante das altas taxas de evasão, repetência e do diminuto atendimento à população, era necessário adotar um novo modelo que preparasse a mão de obra necessária para as empresas que adentravam no Brasil por conta da “adoção do modelo econômico associado-dependente” (p. 365), que intensificou os vínculos entre Estados Unidos da América e Brasil.

Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão-de-obra para as mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista”. (SAVIANI, 2007, p. 367).

A concepção pedagógica tecnicista caracteriza-se pela pressuposta “neutralidade científica” e sob a orientação dos “princípios de racionalidade,

eficiência e produtividade” defende a “reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2007, p. 379). Pretendia-se para o trabalho pedagógico a mesma lógica do processo fabril. A fundamentação teórica “desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista” (p. 381). Esta teoria pedagógica gerou um aumento da burocratização das escolas.

Acreditava-se que o processo se racionalizava à medida que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar resoluções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que fragmentou o ato pedagógico. (SAVIANI, 2007, p. 381).

Com o processo de redemocratização do país, a partir da década de 1980, ocorreu o surgimento de diversos movimentos<sup>28</sup> que questionavam a retirada da Filosofia do currículo e defendiam a importância de seu retorno ao currículo como disciplina obrigatória<sup>29</sup>. Tais movimentos desencadearam, ainda que em muitos momentos de forma desarticulada, na construção da Lei nº 9.394/96 que, ainda que com caráter ambíguo e paradoxal, recolocava em questão a presença da Filosofia no currículo.

Como se pode observar, a partir do retrospecto histórico da disciplina de Filosofia na história da educação brasileira, sua ausência é tão ou mais marcante que sua presença<sup>30</sup>. Pode-se dizer até mesmo que poucas foram as disciplinas que, na última década, provocaram tantos debates relativos a “*o quê, ao como e ao para que ensinar*” quanto a disciplina de Filosofia.

---

<sup>28</sup> Os principais movimentos e referências foram: Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas(SEAF); Sociedade Brasileira de Cultura(CONVÍVIO); Conjunto de Pesquisa Filosófica(CONPEFIL); Associação Brasileira de Filósofos Católicos(ABFC); Instituto Brasileiro de Filosofia(IBF); Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia(CNDF) e Encontros Nacionais de Estudantes de Filosofia (ENEFILS) (ALVES, 2002 apud SILVEIRA, 1991).

<sup>29</sup>Resgataremos a partir daqui até o final do respectivo tópico, com algumas adaptações, alguns elementos já desenvolvidos em outras pesquisas (VIEIRA, 2011, 2012).

<sup>30</sup>Horn (2009, p. 20) reafirma tal posicionamento, pois, segundo ele, “O ensino de filosofia, desde o Brasil Colônia até hoje, nunca teve um lugar definido no currículo escolar. Somente a partir dos anos 30, esta matéria passou a disputar e ocupar seu espaço ao lado das outras disciplinas. Historicamente, a presença da Filosofia nas escolas, ao contrário das outras áreas do conhecimento, foi provisória e praticamente não exerceu influência sobre os rumos e a estrutura do sistema nacional de ensino. De certa forma, a história do ensino de Filosofia no Brasil permite-nos identificar a existência, principalmente entre os anos 30 e 70 do século passado, de programas oficiais de Filosofia obrigatórios, mas isso não significa, na prática, um efetivo ensino de Filosofia”.

A promulgação da Lei nº 11.684/08, tornando obrigatória a presença da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, decorre de um posicionamento político pedagógico que visa uma formação diferente da implantada durante a ditadura militar<sup>31</sup>, conforme apontado anteriormente, e na qual se buscava construir um modelo educacional fundamentalmente instrumental, de caráter profissionalizante, em detrimento das humanidades. O que se buscava, naquele momento histórico, era um tipo de educação voltada ao mercado de trabalho, à formação de mão de obra barata, e não uma educação voltada para a formação do pensamento, da sensibilidade e da reflexão. De qualquer modo, isso não significa que nos dias atuais não se tenha a perspectiva de uma educação definida pelo sistema produtivo, principalmente após as reformas do ensino implementadas pelo governo Temer.

A inserção da disciplina de Filosofia na matriz curricular do Ensino Médio é fruto de uma longa reivindicação dos educadores e da sociedade brasileira, uma vez que sua implementação pressupõe a tendência de superar uma educação tecnicista e instaurar um espaço privilegiado de reflexão e debate em torno do sentido do saber escolar e das instituições educacionais. Claro que este posicionamento compreende que o papel da filosofia não é messiânico, de salvação da educação e sim, conforme atesta Antonio J. Severino (2009, p. 18),

[...] a Filosofia no ensino médio tem um papel e uma responsabilidade, no que concerne à formação, análogos aos de todas as outras disciplinas e depende, tanto quanto as demais, do contexto cultural da escola e da sociedade.

Muitos foram e ainda são os argumentos utilizados para a implementação da Lei nº 11.684/08 e, em consequência, para a legitimação<sup>32</sup> da Filosofia nos

---

<sup>31</sup> Conforme Trentin e Goto (2009, p. 74-75) “[...] independentemente de ter ou não o ensino de filosofia uma natureza crítica ou subversiva, havia pelo menos a compreensão, por parte do Estado, de que a disciplina não se prestaria muito facilmente à função de doutrinação, de inculcação dos valores da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND). Além disso, seria difícil imaginar uma convivência pacífica entre a Filosofia e essas disciplinas doutrinárias. Em algum momento do processo pedagógico, os conteúdos e as práticas dos respectivos professores acabariam por se sobrepor, podendo gerar nos alunos um princípio de questionamento, de dúvida, de reflexão, o que de modo algum seria desejável”.

<sup>32</sup> Importante salientar que a obrigatoriedade da filosofia e sua inserção no currículo ao lado das demais disciplinas não garantem um efetivo ensino de filosofia. Existem grandes desafios a serem enfrentados e os principais estão relacionados aos pressupostos metodológicos, aos conteúdos a serem ensinados e à avaliação. É preciso, conforme afirma Horn (2000, p. 197), “[...] pensar esta disciplina viabilizando seu espaço próprio, ou seja, inventando um espaço para ela. Pode-se dizer

currículos do Ensino Médio. Segundo as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná (DCE, 2008), a disciplina de Filosofia oferece alguns instrumentos conceituais e teóricos fundamentais para a compreensão da complexidade da sociedade atual, de suas relações de trabalho e do papel de cada um nesse contexto multifacetado (PARANÁ, 2008). A inserção da Filosofia no currículo do Ensino Médio oferece a possibilidade de outras disciplinas (Química, Física, História, Matemática, etc.) repensarem sua própria orientação e o papel que cumprem no currículo e na formação dos estudantes do Ensino Médio.

Algumas dificuldades, no entanto, apresentam-se em relação à afirmação da Filosofia enquanto disciplina curricular. Podemos apontar algumas: a não existência de um mercado de trabalho para os docentes de filosofia no Ensino Médio brasileiro concorreu para as más condições, no que tange à qualidade e quantidade da formação pedagógica desses profissionais; a ação docente dos profissionais se choca com a falta de tradição de um ensino de Filosofia e tal questão gera dificuldades, tanto pedagógicas quanto organizacionais, para a efetiva consolidação desta disciplina dentro e fora das salas de aula.

Como disciplina obrigatória no currículo, a Filosofia se insere em um espaço pedagógico que era preenchido anteriormente por outras disciplinas, gerando o descontentamento por parte dos docentes de outras áreas, principalmente os de Matemática e os de Língua Portuguesa<sup>33</sup>, que passaram mesmo a questionar a legitimidade da presença da disciplina de Filosofia no Ensino Médio. É importante mencionar que tal discussão se situa, muitas vezes, em um plano puramente corporativo, ou seja, o que se verifica realmente nas escolas — principalmente na elaboração da Matriz Curricular — não é a discussão relativa a uma tendência educacional (tecnicista, humanista...) e sim, a defesa, por parte de muitos professores, da manutenção da carga horária de suas

---

que ela tem um espaço legal, mas que não é legítimo, pois não conseguiu ainda legitimar esse espaço na prática escolar brasileira". Segundo o Guia de Livros Didáticos (2011, p. 8) "[...] a conquista deste espaço traz a responsabilidade para qualificá-lo e estruturá-lo da forma mais adequada às necessidades de formação dos jovens. Estes primeiros anos de consolidação do ensino de filosofia merecem um cuidado muito especial por parte de todos os atores neste envolvidos. Trata-se aqui, basicamente, de reiniciar a construção de uma tradição de didática da filosofia e da definição de um perfil geral de trabalho que esteja à altura dos desafios de sua história e dimensão atual".

<sup>33</sup>Em outubro de 2010, em razão da elaboração de nova Matriz Curricular e, principalmente, diante da possibilidade de diminuição da carga horária das disciplinas de Filosofia e Sociologia, as equipes de Filosofia, Sociologia, Arte e Geografia, do Departamento de Educação Básica de Filosofia da SEED/PR elaboraram considerações importantes quanto à organização das disciplinas.

disciplinas. No bojo destes elementos existem outros, principalmente de cunho econômico, pois, em razão dos baixos salários, os professores procuram assegurar o maior número de aulas em apenas uma escola, evitando assim deslocamento e gastos maiores. No entanto, outros argumentos presentes na escola tentariam justificar a necessidade de um número maior de aulas de Matemática e de Língua Portuguesa nos currículos e, claro, pela supressão da Filosofia. Os principais argumentos são:

- a) a relevância de tais disciplinas — Matemática e Língua Portuguesa — na educação dos estudantes, pois elas sistematizariam conhecimentos básicos e de suporte para todas as demais disciplinas;
- b) a linguagem, a oralidade, a capacidade de interpretação e síntese são fundamentais para que o estudante possa se expressar;
- c) é através do conhecimento lógico matemático, do cálculo mental e da abstração que os estudantes aprendem a sistematizar e expressar saberes dos demais campos do conhecimento, demonstrando sua apreensão nos diversos campos;
- d) o conhecimento matemático e o conhecimento da língua-pátria permeiam todas as outras disciplinas;
- e) os índices de avaliação institucional e de desempenho educacional e pedagógico (IDEB, Prova Brasil, PISA e SAEB) são resultantes de conhecimentos avaliados com enfoque nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná apresentam uma concepção de currículo fundamentada nas dimensões científicas, artísticas e filosóficas do conhecimento, apontando, portanto, para um trabalho pedagógico direcionado à totalidade do conhecimento e à sua relação com o cotidiano. O argumento de que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são mais necessárias por sistematizar os conhecimentos e dar suporte às demais disciplinas não se sustenta, uma vez que todas as outras trabalham com leitura, oralidade, escrita, pensamento lógico, abstração etc. Se tais argumentos fossem realmente válidos, essas disciplinas, e tão somente elas, dariam conta de todo o currículo, pois ensinariam aquilo que é fundamental. Tal argumento estabelece uma hierarquia quanto ao que é principal no currículo e cria uma contradição, pois não seria necessária a disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que as demais disciplinas, especialmente a Filosofia, trabalham com a linguagem, a leitura, a oralidade, a escrita e a interpretação. O raciocínio lógico-matemático e a abstração são formas de sistematização e apreensão do

conhecimento ao lado de outros, tais como a intuição. Por outro lado, a Filosofia e as demais disciplinas também trabalham com o raciocínio lógico, com a abstração, não sendo esse ponto, portanto, exclusividade da Matemática. Também a alegação de que os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática precisam de maior carga horária pelo fato de que isso aumentaria o nível do desempenho dos estudantes nos exames oficiais é algo a ser considerado com maior relevância sob o viés pedagógico e político. Se assim fosse, em tempos em que estas disciplinas ocuparam maior carga horária, os índices de aprendizagem, focados em Matemática e Língua Portuguesa, teriam sido maiores; no entanto, não foi o que os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e da Prova Brasil registraram nos últimos anos.

O período de ausência da Filosofia do currículo gerou a falta de produção e a não diversificação de materiais didáticos adequados (linguagem, conteúdo e método). Talvez o aspecto mais nefasto do longo afastamento da Filosofia dos currículos escolares seja o total desconhecimento, pela maior parte da sociedade, das questões e conteúdos filosóficos. Ou seja, o desconhecimento gera o não reconhecimento formativo da disciplina para o currículo do Ensino Médio.

Com a obrigatoriedade da Filosofia no currículo escolar, e em razão da carência de uma tradição didática, uma série de elementos inerentes à sua inclusão no *espaço escolar* emerge, principalmente quanto à sua *mediação*. Trata-se agora de tornar legítima a presença da Filosofia, não apenas como mais uma disciplina no currículo, mas sim como um saber que busca contribuir para a formação dos estudantes (HORN, 2010, p. 27). O regresso da Filosofia aos currículos do Ensino Médio instaura uma série de indagações, principalmente por parte dos que ministrarão as aulas desta disciplina.

## 2.2 O SENTIDO E O LUGAR DO TEXTO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

A leitura e a escrita são competências fulcrais para que ocorra a aprendizagem filosófica. A atividade filosófica requer a leitura e a escrita como mediações fundamentais para o desenvolvimento do modo filosófico de pensar. A escrita, enquanto representação da oralidade por meio de signos, é possibilidade de manutenção da memória diante das mudanças temporais. De acordo com Severino (2009), é a escrita



[...] uma das formas privilegiadas da construção do acervo cultural da humanidade, da cultura como acervo de significações produzidas e acumuladas pela espécie, dos sistemas simbólicos que mais têm capacidade de guardar, sinteticamente, volumes maiores de saberes, de experiências vividas, de significados que, sem ela, perderiam-se ao longo da passagem corrosiva do tempo. (SEVERINO, 2009, p. 6).

Ler e escrever são atividades extremamente importantes para o processo reflexivo, e tais habilidades não são atingidas de maneira inata. Ações dessa natureza devem ser destacadas no ensino de filosofia, pois o aprendizado a partir da leitura e da escrita e de sua prática constante significa “aprender a pensar melhor” (GHEDIN, 2009, p. 155).

Esclareça-se que a Filosofia não tem a tarefa de ensinar a ler e a escrever, mas precisa usar das mediações da leitura e da escrita, [...] como uma modalidade de desenvolvimento do pensamento dos alunos, como forma de ampliar seu universo interpretativo, permitindo que elaborem sentidos para o conteúdo filosófico mediante a construção de significados. (GHEDIN, 2009, p. 160).

O trabalho com a leitura e a escrita é essencial à formação do estudante e de responsabilidade de todas as disciplinas escolares, uma vez que o exercício da cidadania requisita o domínio da língua também nesses dois níveis. A Filosofia na escola pode significar o espaço de experiência filosófica, espaço de provocação do pensamento original, da busca, da compreensão, da imaginação, da análise e do contato com os conceitos filosóficos.

Manguel (2012, p. 205-213), ao tratar da invenção da escrita, de sua origem na Mesopotâmia e das respectivas vantagens por parte daqueles que a detêm, aponta principalmente para a quantidade de informações que podem ser armazenadas e posteriormente recuperadas sem a exigência da presença do responsável pelo armazenamento da informação.

Com toda probabilidade, a escrita foi inventada por motivos comerciais, para lembrar que um certo número de cabeças de gado pertencia a determinada família ou estava sendo transportado para determinado lugar. Um sinal escrito servia de dispositivo mnemônico: a figura de um boi significava um boi, para lembrar ao leitor que a transação era em bois, quantos bois estavam em jogo e, talvez, os nomes do comprador e do vendedor. A memória, nessa forma, é também um documento, o registro de tal transação. (MANGUEL, 2012, p. 206).

A invenção da escrita instalou outra criação quase que instantaneamente: a necessidade de ser lido, de um leitor, pois não existe escrita sem leitura, já que o texto apenas é escrito quando pode ser lido.

O escritor era um fazedor de mensagens, criador de signos, mas esses signos e mensagens precisavam de um mago que os decifrasse, que reconhecesse seu significado, que lhes desse voz. Escrever exigia um leitor. (MANGUEL, 2012, p. 207).

Os escribas na antiga Mesopotâmia eram imprescindíveis, possuíam uma força social extraordinária e formavam uma elite aristocrática. Eram homens, afinal, ler e escrever era privilégio daqueles que detinham o poder.

Busca-se, a partir destas questões acerca da invenção da escrita, enfatizar a necessidade e importância da leitura e da escrita e de sua respectiva função social e política enquanto elementos essenciais ao processo de aprendizagem filosófica<sup>34</sup>. Educação é comunicação e a leitura e a escrita são formas destacadas de comunicação. Assim, no que tange à atividade filosófica em sala de aula, a leitura e a escrita são mediações fundamentais para o desenvolvimento do modo filosófico de pensar.

Martins (2007, p. 10), ao tratar da leitura, questiona se o decifrar das palavras significa efetivamente leitura ou apenas decodificação das letras. O ato de ler está além da escrita, é uma forma de dar sentido, de perceber, de olhar o objeto, as pessoas e o mundo. Na esteira de Paulo Freire (2009), Martins sustenta que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Eis aí um aspecto importante relativo à aprendizagem filosófica e à mediação docente que vai se apresentar quando da análise dos dados da pesquisa empírica realizada. A observação atenta das falas, das atividades elaboradas, das apresentações e debates dos estudantes possibilita perceber que o filosofar, ou a aprendizagem filosófica, decorre não simplesmente da decifração do texto filosófico, da exegese ou leitura estruturalista do texto, mas sim é precedido pela leitura de mundo do estudante (o cotidiano do qual fala Heller), e a leitura do texto, da palavra, implica em uma contínua leitura do mundo. Durante as observações constatou-se que os estudantes, a partir dos

---

<sup>34</sup>Importante destacar que a pesquisa possuía em sua origem o título O ensino de filosofia no Ensino Médio e o texto filosófico: uma análise sobre a mediação docente e o processo de alfabetização filosófica dos estudantes. Tratava-se na verdade da atribuição de sentido, de um novo sentido, de um neologismo ao termo alfabetização. Por alfabetização filosófica compreende-se a objetivação de um pensamento.

conceitos, dos problemas filosóficos tratados em sala, conseguiram estabelecer novas relações com o vivido, ou seja, utilizaram os conceitos filosóficos e passaram a ver elementos e a problematizar questões que até então não tinham percebido. A partir do encontro com diferentes conceitos os estudantes passaram a atribuir um novo sentido ao objeto.

Ainda para Martins (2007, p. 11-21), começamos a ler a partir de nosso contexto, de nossas vivências. O conhecimento puro e simples da língua não basta para que a leitura ocorra, pois

Na verdade o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas; foi se configurando no decorrer das experiências de vida, desde os mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante. (MARTINS, 2007, p. 17).

A leitura ocorre a partir da organização dos conhecimentos adquiridos e a partir das imposições da realidade e de nossas atuações sobre ela. Quando os estudantes estabelecem diferentes relações das experiências e procuram dissolvê-las ocorre a leitura. Da mesma forma a aprendizagem filosófica. Diante dos conhecimentos filosóficos, dos conceitos e dos problemas filosóficos adquiridos durante as aulas, na leitura dos textos de filosofia, os estudantes passam a organizar ou a “desorganizar” (atribuir uma nova ordem) tais conhecimentos tendo em vista as situações vivenciadas, e a estabelecer conexões entre os diferentes problemas filosóficos apresentados.

A compreensão das representações gráficas não constitui o todo da linguagem escrita. Para Almeida (2008, p. 14), a língua é uma produção social e a leitura é o resultado de uma prática social. As condições socioeconômicas são determinantes quanto ao que é lido e como é lido e se é lido (Se lê? O que se lê? Como se lê?).

Constata-se pelas avaliações internas e externas (ENEM, SAEB, Prova Brasil, IDEB, PISA) — ainda que se questionem as metodologias empregadas nas diferentes avaliações e principalmente o sentido, a intencionalidade delas — o baixo desempenho quanto à leitura e à escrita dos estudantes brasileiros.

Existem, para Silva (2009, p. 23-24), três formas distintas de leitura: 1) leitura mecânica: basicamente é a habilidade em decifrar códigos e sinais e que até bem pouco tempo definia ou era utilizado para conceituar aprendizagem.

Consiste na transformação de sinais em sons representados por palavras; 2) leitura de mundo: definida por Paulo Freire como um processo contínuo que se inicia quando criança e se encerra com a morte. É caracterizada pela subjetividade (leitura mundo – leitura palavra); 3) leitura crítica: consiste na mescla da leitura mecânica com a leitura de mundo, trata-se de uma perspectiva na qual se busca comparar diferentes leituras, questionando, realizando observações e conclusões. Esse nível de leitura não é realizado de imediato, requer uma longa caminhada pelo leitor, um longo aprendizado.

Silva (2009, p. 24-25) também apresenta seis etapas para o processo de formação do leitor e, segundo ela, esse processo pode ou não seguir as séries escolares de acordo com a idade. As etapas são as seguintes: 1) pré-leitor: quando existe a necessidade da ajuda de um adulto, consiste no ouvir a narrativa lida e nesta fase ocorre o apoio em imagens; 2) leitor iniciante: a leitura é realizada sem a ajuda de textos facilitadores; 3) leitor em processo: realiza a leitura de textos de média dificuldade; 4) leitor fluente: consegue ler textos mais extensos e complexos; 5) leitor competente: quando, diante de textos complexos, o leitor consegue estabelecer relações de diferentes leituras; 6) leitor crítico: ocorre quando existe autonomia ao ler, quando o leitor consegue ler nas entrelinhas e estabelecer relações entre o texto e a realidade, e ainda, é capaz de desenvolver juízo crítico acerca do que foi lido.

O estudante, ao chegar ao ensino médio, deve necessariamente, por conta do tempo de vida e de estudos, atingir o último nível de leitura. O domínio dessa habilidade possibilitará ao estudante o acesso aos conteúdos das diferentes disciplinas de forma adequada. Constata-se, no entanto, certo descompasso entre o desenvolvimento da leitura escolar e o desenvolvimento físico. Isto ocasiona sérios problemas no processo de formação destes jovens. Acrescente-se que não cabe a responsabilização exclusiva do professor de Língua Portuguesa ou de qualquer outra disciplina, mas é algo que compete à estrutura educacional vigente em nosso país e, principalmente, exige análise quanto aos investimentos realizados na área.

É importante apontar que a igualdade econômica e social é imprescindível para o acesso à educação. Numa sociedade multifacetada como a brasileira, em que muitos jovens não têm o que comer em casa, o livro e a leitura são vistos

como um luxo que acabam sendo destinados a poucos. Na verdade, por detrás dos discursos progressistas e otimistas existe uma realidade que poucos enxergam, uma desigualdade que afeta a muitos, mas que é preferível ignorar e acreditar que o Brasil e os brasileiros estão em um processo econômico ascendente.

Paulo Freire (2009, p. 11-21), ao tratar da importância do ato de ler em uma perspectiva crítica, aponta que a leitura nunca se esgota e que nunca se limita à decodificação da palavra ou linguagem escrita. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. A leitura é um processo no qual se articulam linguagem e realidade, texto e contexto.

A leitura não trata de mera decodificação de palavras, envolve compreensão e sentido. É preciso ler e compreender o conteúdo lido. Os jovens em sua grande maioria não têm o hábito de ler. A leitura é, pois, um hábito; um hábito que a pessoa adquire na infância com exemplo dos leitores que a cercam, porém, a leitura deve antes de tudo seduzir o leitor.

Uma vez seduzido, o indivíduo pode desfrutar dos benefícios da leitura. A criança leitora é sempre ávida pelo conhecimento, pois sua curiosidade vislumbra sempre descobrir um mundo novo. O jovem, por sua vez, perde a curiosidade diante de um mundo facilitador, onde as tecnologias ocupam o imaginário e a leitura transforma-se numa atividade arcaica.

Porém, o jovem que ainda não tem o hábito de ler pode e deve ser inserido neste mundo aos poucos. Se o exemplo não foi construído no ambiente familiar, cabe à escola, como afirma Saviani (1986), possibilitar ao aluno o acesso a uma cultura letrada.

Nesse sentido, percebe-se que a leitura do texto filosófico é, em grande medida, difícil ao aluno, não pelo estilo da escrita filosófica, mas pela dificuldade de não ter o hábito de ler e, principalmente, o acesso a uma cultura de leitura mais erudita.

É preciso que o professor possibilite ao aluno o contato com diferentes tipos de textos. A leitura deveria ser uma atividade interdisciplinar, de forma a mostrar ao aluno que ler não somente auxilia na compreensão, no desenvolvimento do vocabulário, como permite ao indivíduo ser o protagonista de

sua história; ler possibilita, sobretudo, a possibilidade de uma compreensão de mundo.

É a partir deste elemento que se torna imprescindível que o aluno dedique tempo à realização da leitura. Não são suficientes apenas os momentos em sala de aula ou na escola. É preciso que a leitura seja um projeto de extensão, que seja adotada pelo jovem em sua casa, que permita a ele compartilhar o aprendizado com os que o cercam.

Porém, nessa esteira, cabe observar que o jovem inicialmente precisa identificar-se com o conteúdo lido. Talvez o acesso a uma cultura erudita não seja uma possibilidade a ser adotada no início, quando a leitura ainda não se configura como prática cultural. Bosi (1992, p.103), ao falar do ensino da literatura brasileira para adolescentes, afirma que “temos que aceitar que o adolescente tem um mundo de experiência mais restrito, que é preciso começar pelo conhecido e depois aventurar-se pelo desconhecido”.

Assim, uma ótima tática para incentivar a prática da leitura seria propor aos alunos que escolhessem objetos de leitura de acordo com os seus gostos. Posteriormente, caberia refinar este gosto com a introdução de uma leitura mais erudita.

Diante do exposto, das condições de ensino e aprendizagem, do baixo nível de leitura dos estudantes da educação básica no Brasil, e de forma específica no ensino médio, quais seriam as condições ideais para a realização de uma leitura dos textos filosóficos?

A dificuldade de leitura dos textos filosóficos ocorre, em grande medida, devido ao estranhamento do aluno com o vocabulário. De certo que um texto, como, por exemplo, a *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles, datado do século III a. C., impõe certa dificuldade, até mesmo para os leitores mais experientes. Porém, o professor pode ser um mediador, solicitando aos seus alunos que leiam e lendo junto com eles, discutindo, refletindo e pensando as possibilidades e sentidos do texto.

O professor precisa saber quais textos levar para a sala de aula, pois precisa, antes de tudo, diagnosticar o nível de leitura e de conhecimento de seus alunos. Mesmo que tal nível seja baixo, é possível instigá-los e mobilizá-los em direção à leitura do texto. O aluno precisa compreender que o problema abordado

é de certa maneira um problema seu, algo que possa ser aproximado de seu cotidiano, de suas experiências corriqueiras e que, embora as palavras possam no início parecer difíceis, o texto poderá ajudá-lo na descoberta de uma nova realidade. Por isso é preciso pensar num processo de aprendizagem filosófica destes jovens, a fim de que possa ser viabilizado o ato do filosofar por meio dos textos.

Na pesquisa realizada no mestrado (VIEIRA, 2012), ao tratar das respostas relativas ao *como* o professor utiliza o texto clássico de Filosofia, se utiliza algum *método ou métodos específicos*, as respostas apresentadas pelos professores foram as mais diversas, porém coincidiram algumas afirmações gerais quanto ao trabalho com o texto. As principais estratégias apontadas foram as seguintes: 1) leitura, explicação do texto, comentário; 2) leitura individual e coletiva com os estudantes; 3) leitura, compreensão e interpretação do texto; 4) leitura e discussão do texto; 5) leitura com perguntas reflexivas e direcionadas aos estudantes; 6) leitura e comentário parágrafo a parágrafo; 7) leitura individual e produção de textos; 8) leitura, compreensão, discussão e produção de texto; 9) leitura silenciosa, individual, para que tenham um primeiro contato com o texto; 10) leitura e apontamentos para a reflexão; 11) leitura e apresentação de vídeos e músicas relacionadas ao tema; 12) leitura e explicação do texto por partes, com a ajuda de esquemas; 13) leitura individual, os alunos anotam as dúvidas, palavras desconhecidas e em seguida ocorre o momento da explicação e esclarecimento dos textos; 14) leitura e formulação de perguntas que visam a melhor compreensão do texto, discussão em grupos, direcionamento do debate a partir de algumas questões, tais como: todos concordam com os argumentos do filósofo? O problema foi resolvido com base nas teorias e conceitos apresentados pelo filósofo? As ideias do filósofo foram relevantes em relação ao tema estudado?

As respostas apresentadas possibilitam compreender que o professor considera o texto de filosofia um instrumento indispensável ao ensino de filosofia no Ensino Médio. No entanto, a utilização de estratégias diferenciadas, em consonância com a capacidade leitora dos estudantes, com a realidade na qual estão inseridos e com seus interesses é fundamental para que ocorra a leitura dos textos de filosofia de forma adequada.

Partindo dos pressupostos de que se aprende a ler, lendo, e de que todo professor é leitor, portanto afirma sua experiência, generaliza suas experiências, quais recomendações devem ser dadas aos iniciantes na leitura de textos filosóficos? Quais os caminhos a serem trilhados, como proceder à leitura dos textos filosóficos com os estudantes? Dos 14 caminhos apontados acima acerca da utilização dos textos e da heterogeneidade das respostas se deduz algo diretamente ligado à formação<sup>35</sup> do professor, suas experiências em sala de aula, principalmente quanto às frustrações e aos êxitos obtidos durante a docência. É inegável ainda o fato de que o método utilizado depende também do domínio que os estudantes, e também o professor, tenham da língua escrita, da importância dada à abstração e ao trabalho conceitual.

Depreende-se das respostas sobre os procedimentos didáticos adotados que uma parcela significativa dos professores faz leitura em grupo, parágrafo a parágrafo, interpretando com e para os estudantes o texto escolhido, ou seja, o texto é trabalhado sem uma devida preparação, sem que seja feita uma “varredura”, uma contextualização no material a ser lido. Os professores, quando o fazem, transportam às aulas de filosofia práticas que são próprias da academia, uma exegese do texto, sem as devidas mediações.

Observa-se na leitura das respostas enviadas por muitos professores a existência, apesar dos desafios enfrentados após a saída dos cursos universitários que muitas vezes não oferecem a necessária condição para um aprimoramento didático-pedagógico<sup>36</sup>, de ações extremamente férteis e dinâmicas que mostram ações efetivas quanto ao ensino de Filosofia.

Seguem trechos de respostas recebidas dos professores de filosofia quanto ao trabalho com os textos de filosofia:

---

<sup>35</sup> Na pesquisa realizada em 2012, a partir de questionários enviados a professores da rede pública de ensino do estado do Paraná, dos 148 professores pesquisados, a formação correspondia ao seguinte: 58% (86) são formados em Filosofia, 14% (21) em Pedagogia, 13% (20) em História, 11% (16) não responderam e os restantes 4% (05) são formados em Ciências Sociais, Letras e Jornalismo. Quando perguntados se a formação havia fornecido elementos para trabalhar os textos de filosofia com os estudantes 46% (68) afirmaram que sim, 38% (56), em parte, e 10% (16), não. Importante também ressaltar que 61% (90) dos professores utilizam às vezes o texto clássico e 37% (55), sempre.

<sup>36</sup> Na França, segundo Obiols (2002, p. 34) “A formação do corpo de professores de filosofia é objeto de um processo de seleção muito rigoroso: de acordo com as vagas docentes, seleciona-se por concurso, dentre os graduandos em filosofia que postulam essas vagas, um corpo de futuros professores que recebem uma formação docente de dois anos, o primeiro num instituto pedagógico e o segundo realizando práticas supervisionadas e remuneradas em um estabelecimento de educação secundária.” Aqui no Brasil o que se constata por parte do governo federal e principalmente dos estados é um completo desestímulo a formação continuada.



Não utilizo nenhuma metodologia engessada, pois pode variar de acordo com o conteúdo, mas via de regra procedo como se segue. Em primeiro lugar, apresento e discorro sobre um problema clássico da filosofia, procurando contextualizá-lo com a realidade e o cotidiano dos alunos. Então seleciono fragmentos ou recortes de textos filosóficos (não costumo utilizar o texto integral) que estimulem a polêmica e a discussão dos assuntos que estudamos. Após realizada a leitura, discutimos a respeito da clarificação e interpretação dos conceitos que podem se mostrar obscuros para os alunos. Em outro momento, seleciono algumas perguntas que têm por objetivo aprofundar a interpretação do texto estudado. Por fim, discutimos em duplas, trios ou equipes a respeito dos argumentos que o filósofo apresenta, assim como da sua tentativa em elucidar ou resolver o problema estudado. Enfim, direciono o debate em torno das questões seguintes. Os alunos concordam com os argumentos do filósofo? O problema foi resolvido com base nas teorias e conceitos apresentados pelo filósofo? As ideias do filósofo foram relevantes para o ganho de conhecimento a respeito do tema? (Professor 38, 2010).

Cada texto possui sua chave-de-leitura e sua particularidade, por exemplo, quando lemos a Alegoria da Caverna, solicito que todos leiam individualmente de forma silenciosa, depois dois alunos fazem a leitura assumindo os personagens e, conforme leem, desenhando no quadro as cenas narradas. De outra forma, quando lemos a Primeira Meditação, o fazemos parágrafo-a-parágrafo, interpretando, discutindo e debatendo cada um deles, o conteúdo do texto permite uma série de exemplos que os alunos mesmos trazem e, conforme passamos a leitura, fazemos um fichamento no caderno de cada parágrafo e os exemplos dados. Quando conto ou leio mitos para os alunos, gosto de encená-los, leio-os de uma forma teatral, como se estivesse contando histórias para crianças, percebo que prendo sua atenção e eles se interessam em ler outros mitos e lendas. O que quero dizer é que cada texto tem sua característica própria para facilitar a leitura e a interpretação. (Professor 64, 2010).

Sabemos que ao longo da história da filosofia, os pensadores se utilizaram de gêneros textuais diferentes: poesias, diálogos, etc., que expressam, entre outras coisas, o momento histórico em que a obra foi produzida. Deste modo, situar a obra no tempo e no espaço é o primeiro aspecto a ser considerado em relação à leitura de um texto filosófico. Além disso, é interessante e ideal se informar sobre o autor de uma determinada obra ou texto filosófico antes de proceder com a leitura. Isso seria importante porque assim podem-se perceber as possíveis influências de uma determinada época sobre o autor. Ambas as perspectivas, momento histórico do autor e obra, se caracterizariam, a nosso ver, como um reconhecimento. Executados esses primeiros passos, parte-se para a leitura prévia do texto individualmente e depois se faz uma contextualização do professor partindo da extração dos principais argumentos e/ou ideias principais do texto. (Professor 128, 2010).

De modo geral utilizo trechos de filmes ou músicas ou ainda reportagem para problematizar uma determinada situação. Então, para que o debate não seja uma troca de senso comum, proponho a leitura de um fragmento do texto e a partir dele começa uma exposição e posteriormente fazemos uma breve leitura do texto esclarecendo determinados elementos e categorias do texto. Outra estratégia é a utilização de Mapa Conceitual (MCs) onde, a partir de uma palavra,

solicito que os estudantes construam sua rede de saberes e a partir dos MCs, seleciono os textos, os quais iremos ler (ou iniciamos em sala e eles terminam em casa) e explicamos e depois novamente através da palavra que deu origem ao primeiro MC solicito outro para entender como se encontra o processo. (Professor 135, 2010).

Depreende-se das respostas sobre o trabalho com os textos filosóficos que o ensino de filosofia exige do professor formação contínua, um olhar para os estudantes e sua realidade circundante, seus interesses e vontades, para a conjuntura política e social, uma atenção permanente, visando desenvolver nos estudantes potencialidades intelectuais e olhar crítico, ferramentas indispensáveis para pensar e transformar a realidade onde vivem. No mundo no qual se vive tão marcado pela barbárie, pela desigualdade e pela falta de oportunidades, é feliz aquele que consegue construir um olhar filosófico diante da realidade, como afirma Freire (2001, p.37), percebendo que pode transformá-la e não apenas conformar-se em adaptar-se a ela. É preciso transcender criticamente e isso só pode ser construído por meio da aprendizagem filosófica, um processo vital e sempre em construção.

Assim, na esteira de Paulo Freire, a aprendizagem filosófica consiste no aprendizado ou no exercício da leitura e da escrita enquanto elementos culturais que possibilitam e potencializam a leitura crítica da realidade, do mundo. “Alfabetizar filosoficamente” consiste não em simplesmente desenvolver nos estudantes competências linguísticas para a realização de uma leitura de alto nível. “Alfabetizar filosoficamente”, como sinônimo de aprendizagem filosófica, consiste em aprender a pensar melhor, no fortalecimento do próprio pensar e, para isto, não é possível dispensar o domínio de certas técnicas de leitura, de interpretação de textos e do tratamento sistemático de questões clássicas da filosofia.

A aprendizagem filosófica permite ao aluno “transcender-se”, no dizer de Heller (2004, p. 24) “elevar-se” ao humano genérico; possibilita ao sujeito a elaboração de forma consciente de sua própria concepção de mundo, possibilitando que também ele seja um filósofo.

Todos os homens são filósofos na medida em que assumem uma ou outra atitude ou posição perante a vida e a morte. Alguns consideram a vida sem valor, porque tem fim. Esquecem que o argumento contrário pode ser igualmente invocado. Se não houvesse fim, a vida não teria

qualquer valor. Esquecem que é, em parte, o risco permanente de perder a vida que nos ajuda a compreender o seu valor. (POPPER, 1989, p.69).

Desta forma, pensar filosoficamente é quase um imperativo, ou uma necessidade diante dos desafios contemporâneos. Permitir ao jovem o acesso à reflexão filosófica, de ler e pensar por meio dos textos de grandes pensadores, pode ajudá-lo em sua tarefa existencial, a fim de que consiga situar-se como ser existente, como cidadão e como indivíduo dotado de liberdade e de pensamento crítico.

### 2.3 A INFLUÊNCIA DO ESTRUTURALISMO NO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Procurar-se-á neste capítulo tratar da instauração do ensino de filosofia no Brasil a partir da criação da Universidade de São Paulo e das influências que tal instituição exerceu, e exerce, na formação de professores de filosofia nos cursos superiores e no ensino médio brasileiro.

A compreensão do ensino de filosofia no Brasil, bem como o entendimento dos métodos de leitura dos textos filosóficos, exige o estudo do processo de instauração da filosofia e seu ensino<sup>37</sup>, ou seja, como se deu histórica e filosoficamente a presença da filosofia e sua influência na formação de professores de filosofia.

O ensino de filosofia no ensino médio possui algumas especificidades que o diferencia do ensino de filosofia na graduação. Se o que caracteriza a atividade filosófica é a crítica e a reflexão, apenas se pode falar em aprendizagem filosófica quando o estudante desenvolve o espírito crítico e reflexivo.

Para o cumprimento desse objetivo o professor deverá empregar uma metodologia adequada, diferente da utilizada no ensino superior, que contemple a participação do estudante em formação, de forma dinâmica e instigante. A questão que se levanta a partir disto e que repercute nas aulas de filosofia do ensino médio é quanto à reprodução de determinados métodos.

---

<sup>37</sup>Para Chauí (2013, p. 4), no Brasil “[...] o ensino de filosofia seguiu uma rota tortuosa desde a colônia até os tempos atuais”. Sempre existe a necessidade de reafirmação da necessidade desta disciplina no currículo, pois sempre existem aqueles que a consideram pouco importante. Em um mundo cada vez mais pragmático, que visa à formação técnica dos jovens e não o processo de desenvolvimento da crítica e da tradição filosófica.

Procurar-se-á neste momento analisar os principais métodos adotados para o ensino de filosofia no Brasil e que contribuíram na formação de professores de filosofia. Basicamente, destacam-se dois métodos: a) a metodologia jesuítica (1500-1930), e b) a metodologia estruturalista, com a chegada da Missão Francesa (1930).

a) Tradicionalmente, conforme apresentado no capítulo 2 (Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional), as fontes históricas apontam que a educação no Brasil-colônia esteve a cargo dos jesuítas. Atribui-se à Companhia de Jesus, ordem religiosa da Igreja Católica Apostólica Romana, a “introdução” do ensino de filosofia no Brasil. A ordem jesuítica era responsável “pela instrução e pela catequese dos povos das colônias, além de lutarem contra os abusos nos mosteiros, procurando fortalecer a Igreja Católica contra os heréticos e infiéis” (CARTOLANO, 1985, p. 20). A educação jesuítica visava à assimilação de valores católicos e a Filosofia era compreendida como serva da teologia: a Filosofia deveria ser uma preparação para a Teologia. Ainda como característica desse período, a Filosofia possuía um caráter dogmático, catequético e pretendia formar homens letrados, eruditos e principalmente cristãos católicos, imbuídos da perspectiva ideológica da camada dirigente da sociedade colonial. A formação educacional estava centrada na cultura europeia, portanto distante da realidade brasileira, caracterizada pela exploração das classes menos favorecidas, principalmente índios e negros. Não se pode desconsiderar a influência jesuítica no que tange à formação filosófica e na constituição da educação brasileira, porém quando se trata do ensino de Filosofia e, especificamente, do sentido e lugar do texto de filosofia, é inegável a importância da Missão Francesa.

b) A partir da Missão Francesa, ou seja, com a chegada dos professores franceses na década de 1930, e a fundação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, ocorreu a propagação do ensino de filosofia no Brasil (ARANTES, 1994). A partir disto, identifica-se a instauração de um processo de formação de estudos e pesquisas filosóficas no país, especialmente em São Paulo<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup>Renato Janine Ribeiro in: Filósofos franceses no Brasil: um depoimento, p. 1-5 (Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo\\_12\\_01\\_06.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_12_01_06.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2018).

O projeto da USP teve como espinha dorsal a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que mais tarde, em 1969-70, seria cindida em oito institutos diferentes. A ideia era dar, a uma série de faculdades de forte vocação profissional, que formavam advogados, engenheiros, médicos, dentistas, agrônomos, um contrapeso e uma fundamentação na pesquisa científica. Uma faculdade que mesclaria as ciências exatas, as biológicas e as humanas, tendo em comum o foco na pesquisa, assim conferiria à USP o seu sentido de universidade. Para tanto, foram convidados professores europeus, no caso da filosofia, franceses. (RIBEIRO, 2006, p. 1).

Paulo Eduardo Arantes<sup>39</sup>, no livro *Um departamento francês de ultramar*<sup>40</sup>: *estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana* (1994), faz uma reconstrução histórica da introdução da Filosofia no Brasil e da criação do curso de Filosofia na Universidade de São Paulo. A questão central da obra é a influência da filosofia europeia, principalmente a francesa, na constituição ou estabelecimento da filosofia no Brasil. O texto é extremamente crítico quanto à dependência relativa a França e no que tange à formação desencadeada pela USP, porém em outros estados do Brasil visto como uma defesa da universidade.

Trata-se de fato de uma tirada atribuída a Foucault quando passou por aqui em 1965 e fomos apresentados à Ideologia Francesa em pessoa, para surpresa nossa, filha natural do dia-a-dia das certezas de empréstimo de que sempre vivêramos. Todo mundo costumava citar com legítima satisfação uma observação de Goldschmidt, segundo a qual já éramos de fato um Departamento de Filosofia tão bom quanto qualquer outro similar francês de Província; ainda estávamos esperando a promoção para Paris quando Foucault completou a deixa, por certo elogiando mas com leve intenção escarninha, pois de Departamento de Ultramar também poderia ser alguma ilha do Caribe, e nós sabíamos muito bem (mas ele não) que por lá andava a existencialista Chiquita Bacana. (ARANTES, 1996, p. 187).

Ainda para Arantes, “Nossa bruxuleante curiosidade filosófica, como é sabido, sempre viveu à mercê das marés ideológicas da metrópole, literalmente a reboque dos vapores da linha da Europa [...]” (1994, p. 61). Segundo ele, ocorreu no Brasil, a partir de 1935, a importação de um Departamento Francês de Filosofia, “[...] peça por peça [...] juntamente com as doutrinas consumidas ao

<sup>39</sup> Paulo Eduardo Arantes (1942-) possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1967) e doutorado de Troisième Cycle pela Université de Paris X, Nanterre (1973). Foi editor da revista *Discurso* (1976-1991). É professor aposentado sênior do Departamento de Filosofia da FFLCH da USP. Foi diretor da pós-graduação (1984-1988). Desde 1980 PQ1A do CNPq. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia e Filosofia Política, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia clássica alemã, Filosofia francesa contemporânea, Filosofia no Brasil, Cultura e sociedade brasileira, Teoria crítica do mundo contemporâneo.

<sup>40</sup>O título faz referência a um “elogio”, a ironia que Foucault utilizou quando de sua passagem pelo Brasil em 1965 ao se referir ao “bom departamento francês de ultramar” que existia na USP neste período. Tal expressão foi utilizada posteriormente por Arantes, porém sem o adjetivo.

acaso dos ventos europeus e dos achados de livraria, a própria usina que as produzia em escala acadêmica” (p. 61). Durante cerca de 40 anos, o departamento de Filosofia da USP, segundo Renato Janine Ribeiro (2006, p. 1–5), teve os professores franceses pagos em parte pelo governo francês. Os nomes de destaque foram: Gilles-Gaston Granger, Claude Lefort e Gérard Lebrun.

A presença francesa significava o esclarecimento, a redenção da oligarquia burguesa paulista. Nossos “heróis civilizadores” estabeleceram o início da Filosofia no Brasil e principalmente as diretrizes para o ensino de filosofia: “[...] o ensino da filosofia deverá ser principalmente histórico” (ARANTES, 1994, p. 71-72).

[...] é inconcebível que se aprenda filosofia – e seria preciso pôr aspas no verbo – sem que os autores sejam lidos, e *dans le texte*. Outra marca de nascença, ou vício de origem, se anteciparmos o desdobramento desse impulso inicial: história quer dizer aqui simplesmente retorno aos textos eles mesmos, com perdão do compreensível galicismo. Também neste passo das diretrizes fixadas por Maugüé, tal consequência escolar era estritamente kantiana, além de reproduzir no plano miúdo da rotina acadêmica (cujo peso afinal era decisivo) um dos mandamentos da filosofia universitária francesa. Se é verdade que não se pode jamais ensinar filosofia a não ser historicamente, como queria Kant, a leitura dos clássicos vem a ser o único meio de aprender filosofar. (ARANTES, 1994, p. 72).

O ensino de Filosofia no Brasil foi instituído sob os preceitos do ensino de Filosofia francesa: a aquisição metódica de um senso de compreensão das ideias, de se estabelecer critérios, de discernir os bons livros dos ruins e, principalmente, o aprendizado da leitura e exegese dos textos clássicos de Filosofia.

[...] Vem sem dúvida daí – e nem poderia ser de outro modo – nosso apego à interminável ruminação de textos, a ponto de até hoje confundir-se nos meios uspianos filosofia e explicação de texto, provocando de um lado a demagogia da direita, que nestas paragens costumava transpirar “autenticidade” (os filisteus da USP não são filósofos, quando muito filólogos esforçados) e pondo, à prova, por outro lado, a paciência da esquerda, sempre inconformada com tamanha assepsia. (ARANTES, 1994, p. 75).

Para Arantes (1996), o fim da filosofia é iniciado com Kant e seu sistema transcendental:

a razão deveria sem dúvida pôr à prova os seus conceitos puros, submetê-los ao teste da objetividade possível, em suma criticar-se, mas não poderia executar tal tarefa crucial de costas para o mundo, sob pena de esterilizá-la [...] Kant trouxera a filosofia da idade ingênua para a idade sentimental. [...] pós-kantianos, filósofos e poetas, estavam entendendo o sentimental como reflexão pura, no sentido de que o único assunto da filosofia é a própria filosofia. (p. 33).

A partir de então apenas o filósofo profissional, aquele que cuida da filosofia, o filósofo propriamente dito, é denominado filósofo e aqueles que se dedicavam a filosofar de frente para o mundo, a filosofia da práxis foi colocada em segundo plano.

Com o modelo uspiano o método pedagógico de análise estruturalista do texto de filosofia se efetivou. Esta metodologia consistirá no Brasil na metodologia por excelência para o ensino de filosofia. A implementação do modelo francês teve em Martial Gueroult (1891-1976), professor de História da Filosofia na Sorbonne e no Collège de France, sua expressão mais conhecida, porém sua difusão ocorreu em função de um texto introdutório do livro *A religião de Platão (tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos)*, escrito por Victor Goldschmidt (1914-1981). Nesta perspectiva, segundo Pimenta (2008, p. 125), não existiria filosofia sem a história da filosofia; assim, estudar filosofia se circunscreveria à “compreensão dos conceitos e da ordem interna do texto filosófico”. Na USP, a pesquisa em filosofia foi inspirada pela “[...] busca da identificação e da reconstrução da ordem interna ou ordem das razões [...]” (p. 125).

Um clássico era o *Descartes selon l'ordre des raisons* de Guérault, que efetuava uma leitura rigorosamente interna do texto e mostrava como viável uma abordagem científica da filosofia. Daí que lêssemos os clássicos e, bem pouco, os seus comentadores. Esse procedimento teve uma vantagem, porque treinou bem os alunos. Teve também uma desvantagem, porque deixou os alunos e futuros professores bem pouco dispostos a lerem-se uns aos outros: buscava-se, sempre, o clássico. (RIBEIRO, 2006, p. 2).

Na perspectiva de leitura estruturalista dos textos filosóficos, o texto filosófico é reduzido a uma abordagem filológica, puramente exegética, assim a obra filosófica é tratada como “um ser”, algo apartado do mundo, e o trabalho do leitor filósofo seria o de adentrar na obra pela análise textual. Tal perspectiva está

bastante presente em muitos cursos de Filosofia do Brasil por conta de sua constituição histórica. Ao se referir ao curso de filosofia na UFPR, Mauch aponta que

O método pedagógico e de estudo da graduação é baseado na análise estruturalista do texto clássico de filosofia. As aulas são expositivas, abrangendo, normalmente, a leitura e comentário de um texto em sala de aula ou a explanação de algum tema específico de um pensador. É corriqueiro um capítulo de determinada obra ser objeto de estudo durante todo um semestre, ou, de uns poucos parágrafos em uma aula (cada aula tem usualmente a duração de três horas). Dá-se muita atenção às traduções, sendo corriqueiro o professor discutir longamente, em sala de aula, as alternativas de tradução de um termo. Além desta excessiva preocupação com o específico em detrimento do abrangente, a ausência completa de contextualização aproxima o método pedagógico e de estudo ao das ciências exatas. Um professor de Química ou Física estaria pedagogicamente bem ambientado na Filosofia universitária brasileira. (MAUCH, 2012, p. 58).

Denilson Soares Cordeiro apresentou em 2008 tese cujo título era *A formação do discernimento: Jean Maugüé<sup>41</sup> e a gênese de uma experiência filosófica no Brasil*, ao programa de Pós-graduação do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo. Na introdução (p. 11-12) o autor faz referência a um momento inicial de sua formação em filosofia e explicita a metodologia de ensino de Filosofia.

Meu primeiro seminário no curso de Filosofia teve como base um texto de Rudolf Carnap, intitulado “A superação da metafísica pela análise lógica da linguagem”, como parte de uma discussão que se estabeleceria com o seminário sobre o texto “O que é metafísica?” de Heidegger. Nossa apresentação procurou refazer o caminho de argumentos e contra-argumentos filosóficos, mas não nos passava despercebido o registro das consequências políticas na divergência de princípios que levaria o Círculo de Viena de Carnap e Schillick para o exílio americano e o filósofo da Floresta Negra a deixar-se levar pelo canto da sereia da onda antisemita. Mas, como recomendavam e exigiam, não convinha tentar falar de História em se tratando Filosofia. (CORDEIRO, 2008, p. 11-12).

---

<sup>41</sup>Para Ribeiro (2006), a participação dos professores franceses na USP, em especial em filosofia, deve ser dividida em dois momentos: 1 – na década de 1930 destacava-se Jean Maugüé, que se tornou conhecido em razão do empenho de seus dois alunos Gilda e Antonio Candido de Mello e Souza. Segundo relatos, o professor Maugüé costumava realizar com seus estudantes uma imersão na cultura a partir de filmes, peças de teatro, da leitura de romances e seus respectivos comentários. Neste período também foi elaborada a revista *Clima*, fundamental para a formação de uma geração muito criativa; 2 – etapa de uma formação mais científica do que a anterior. Vieram novos professores franceses com uma concepção mais estrita acerca do que é filosofia. Destacam-se neste período Michel Debrun e Gérard Lebrun.



Ao se referir a Paulo Arantes e aos procedimentos utilizados nas aulas no curso de filosofia de seu orientador, Cordeiro (2008, p. 13) afirma que o curso começava com a seguinte afirmação: “[...] o que vamos estudar neste semestre vai, com sorte, nos ajudar a ler melhor os cadernos de cultura da imprensa. [...] Mas e os ‘clássicos’? Perguntavam os fiéis do método? E os comentadores?”.

Assim, em muitos cursos de Filosofia ocorreu e ainda ocorre o debruçamento sobre os textos filosóficos, a leitura estruturalista dos textos, a extrema especialização filosófica, sem relevância social e política, sem presença na imprensa, uma fala para si mesmo, disputas puramente filológicas e herméticas<sup>42</sup>. Dessa maneira, o texto de filosofia precisa ser concebido enquanto instrumento para pensar e repensar o presente, para que a existência seja problematizada e não para que o texto seja simplesmente comentado. Seria possível ler Marx com a preocupação única da lógica interna de seus textos? Existiria uma autonomia do discurso filosófico? Não seria um contrassenso “entrarmos” no texto filosófico como se ele não tivesse contexto, “adversário”, indiferentes à sociedade na qual estamos inseridos?

Segundo Horn (2009), ocorre por parte do professor a especialização em um autor, obra ou sistema filosófico, e a partir disto seu objeto de estudo é transformado em conteúdo a ser transmitido aos estudantes da graduação. O graduando acaba se especializando na mesma linha. Os conteúdos das disciplinas não filosóficas são tratados como um saber menor, pouco importante.

Jean Maugué foi, segundo Paulo Arantes (1994, p. 14), um dos patronos do programa de filosofia da USP, encarregado do curso entre 1935 e 1944, um filósofo “sem obra”, que não se orientava pelas convenções da universidade, não fez tese de doutoramento e isto lhe custou a carreira acadêmica, banido para o magistério secundário, no qual se aposentou como professor de Liceu na França. A influência do “professor Maugué” foi reconhecida mesmo por Oswald de Andrade, que sempre teve um pé atrás quanto aos universitários mas sobre ele dizia: “olhe, deste eu gosto; como ele interpreta e ensina!”. Arantes, usando uma citação de Antonio Candido sobre Maugué, aponta que

---

<sup>42</sup>Mauch (2012, p. 55-58) aponta que a graduação de Filosofia da Universidade Federal do Paraná foi organizada a partir da década de 1990 tendo como referência o modelo uspiano. Segundo ele, 65% dos professores fizeram pós-graduação na USP, o que contribui para a transposição do método estruturalista. O “currículo do curso prima pela total ausência de qualquer outra disciplina que não seja relacionada diretamente com a formação técnica em filosofia”. (p. 58).

Discípulo de Alain, era um espírito extremamente livre, que tencionava principalmente nos ensinar a refletir sobre os fatos: as paixões, os namoros, os problemas de família, os noticiários dos jornais, os problemas sociais, a política. E para isso utilizava largamente reflexões e análises sobre literatura, pintura, cinema. As suas aulas eram extraordinárias como expressão e criação, sendo assistidas por várias turmas sucessivas de estudantes já formados que não conseguiam se desprender do seu fascínio. Com ele fiz cursos sobre Kant, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Marx Scheller, Freud; de todos se desprendia uma espécie de inspiração que aguçava o senso da vida, da arte, da literatura, da história, dos problemas sociais. (ARANTES, 1994, p. 65).

Com data de 1934-1935 o *Anuário* da Faculdade de Filosofia publicou um documento no qual Maugüé apresentava suas ideias acerca do ensino de filosofia. O documento, aponta Arantes (1994, p. 63), “na forma escolar de diretrizes para o ensino de Filosofia [...]”, tornou-se “capital para o entendimento do rumo ulterior dos estudos filosóficos uspiados, a bem dizer sua certidão de nascimento”.

Fica estabelecido com clareza que o direcionamento dado pelos filósofos franceses e pela escola filosófica uspiana refletiram na forma como a Filosofia se expandiu e foi aplicada no Brasil. É fácil perceber este impacto na medida em que os discentes formados por esta tradição passariam anos mais tarde a ocupar as principais cadeiras de docências nas universidades do país. Iniciava-se ali um processo de elitização do saber filosófico e de reprodução do conhecimento, pois o legado educacional filosófico francês reduzia-se na leitura, análise e compreensão do contexto filosófico dos clássicos.

Cabe refletir sobre as consequências deste processo que, de alguma forma, causou um certo apequenamento da filosofia aos olhos internacionais, pois não fomos capazes, ao seguirmos a cartilha francesa uspiana, de construir nossa própria identidade filosófica partindo de nossos problemas. Neste sentido, temos na verdade grandes estudos sociológicos da realidade brasileira, com nomes com forte expressão, como Florestan Fernandes, Sergio Buarque de Holanda, Darcy Ribeiro e Gilberto Freyre, mas não temos grandes representantes do pensamento filosófico.

O modelo filosófico trazido pelos franceses reduziu a filosofia no Brasil a uma mediocridade intelectual que se limitava a comentar fragmentos de textos clássicos ou a escrever querelas sobre problemas superados na história da Filosofia. Seria como se, ao abordar uma nova perspectiva, ressuscitássemos discussões que há séculos já haviam sido retomadas e superadas com continuidade e avanços dentro das reflexões internacionais.

Ao criar um contingente de pesquisadores cujas pesquisas não dialogavam com os grandes filósofos internacionais, toda produção e pesquisa no campo filosófico reduziram-se a um caráter eugênico: os catedráticos escreviam para si e não para os outros, as publicações pareciam monólogos uma vez que não encontravam debatedores<sup>43</sup>.

Esse diagnóstico talvez sirva para pensarmos que a Filosofia poderia e pode tomar um novo rumo. Historicamente o pensamento filosófico edificou-se em torno dos grandes problemas da realidade. Na Grécia, a Filosofia surge devido à tentativa de buscar uma resposta que fugisse do contraste e explicação mitológica. Tratava-se de buscar um avanço dentro da racionalidade, algo que o mito ou que a narrativa mítica não permitia por ter seu discurso fortemente calcado na *doxa* (opinião) e não no *logos* (razão).

Desta forma, os gregos inovam porque fazem filosofia a partir de sua realidade. Filosofam a partir de seus problemas e constroem um diálogo do qual seus contemporâneos são capazes de partilhar. Assim, os grandes sistemas filosóficos anteriores são tomados sempre como pressuposto para edificação de outro sistema ou de uma nova crítica. O pensamento de Aristóteles destoa daquele do mestre Platão, mas isso só foi possível porque Aristóteles leu Platão, e a partir dele edificou sua filosofia de forma original.

O grande problema não é a análise ou a retomada dos problemas, mas sim a falta de conexão com os problemas que nós enfrentamos na atualidade. Este diálogo conseguiu ser realizado pela sociologia, mas não pela filosofia no Brasil. A ideia de construirmos uma problemática a partir de nossos problemas não foi edificada. Ficamos desta forma “a ver navios”, pois as análises e discussões giravam em torno de problemas que não eram nossos. Eles poderiam ter sido elementos catalisadores ou estopins, mas a abordagem não se concretizou.

---

<sup>43</sup>A metodologia estruturalista de leitura dos textos filosóficos apresenta a perspectiva de que a razão para a leitura do texto filosófico está no próprio texto. Seria possível ler Marx com a preocupação única, exclusiva, da lógica interna de seus textos? Existe um discurso filosófico autônomo, sem um determinado contexto, sem um “inimigo”? Não seria este um dos motivos da atual irrelevância social e política da Filosofia? Segundo Danilo Marcondes e Irley Franco (2011, p. 24), citando William James Durant, “[...] a filosofia está morta. [...] ninguém mais pensaria hoje em condenar à morte um filósofo por expressar suas ideias, como fizeram com Sócrates e Giordano Bruno, por exemplo, ‘não porque os homens tenham se tornado mais sensíveis quanto a matar alguém, mas porque não há nenhuma necessidade de matar os que já estão mortos’”.

Mergulhado num escafandro greco-romano – embora não seja nem grego nem romano –, o brasileiro foge de sua identidade. Tem sido na Filosofia que o espírito humano tem buscado sua auto-revelação. Porém, autocomplacente e conformista, sujeito sério, o brasileiro ainda não produziu Filosofia. Assim, é necessário advertir que um pensamento brasileiro jamais esteve lá onde tem sido procurado: teses universitárias, cursos de graduação e pós-graduação, revistas especializadas – e logo se verá por quê. No bolor de nosso “pensamento oficial” não se encontra qualquer sinal de uma atitude que assuma o Brasil e pretenda pensá-lo em nossos termos. (GOMES, 2008, p. 11).

Por isso, a filosofia no espaço escolar precisa partir do texto filosófico criando pontes com a realidade do educando. A intenção é que o texto seja um fator motriz que conduza o aluno a filosofar. Para isto, ele precisa reconhecer na história da filosofia um problema que mantenha relação com o cotidiano e com a sua realidade. Apropriar-se do texto inclui, de certa forma, um processo de reapropriação de sentido, pois ao pensar o problema filosófico o estudante pode reelaborar este problema dentro do seu campo de ação, criando oportunidades de interpretação e sentido.

Considera-se que a Filosofia é fundamental na educação básica, pois oportuniza o desenvolvimento de um modo de se colocar diante do mundo, permitindo trabalhar com conteúdos que “explicam” ou “desvendam” determinados aspectos da realidade. A Filosofia, ao ser ensinada, transfere aos estudantes uma característica que lhe é específica historicamente, que a acompanha desde a origem. Na Grécia Antiga, quando o termo filosofia (*philosophía*) era utilizado, ele designava não apenas um campo específico do saber, mas uma atitude específica diante da realidade. É justamente esse o sentido que se encontra nos radicais que compõem a palavra. O primeiro, “*phília*”, significa amor, amizade ou tendência e indica, nesse sentido, uma disposição humana de querer algo, desejá-lo. O segundo, “*sophía*”, significa sabedoria e indica, assim, uma determinada forma de se relacionar com as coisas. “*Philosophía*” significa, portanto, amor, amizade ou tendência a se relacionar de um modo específico com a realidade. No que consiste, contudo, essa especificidade<sup>44</sup>? À “*sophía*” se opõe o modo cotidiano de lidar com a realidade.

---

<sup>44</sup> Existem muitos questionamentos quanto à tese de uma origem grega da Filosofia. Leopoldo Zea (1912-2004), filósofo mexicano, em seu texto *A Filosofia americana como filosofia* (1994, p. 18) pergunta pela existência de uma filosofia americana e se interroga se esta pergunta deriva de um sentimento de diversidade, “[...] o fato de que nos sabemos ou sentimos diferentes. Diferentes do restante dos homens? Não seria isto uma monstruosidade?” [...] “A nenhum grego se lhe ocorreu perguntar-se pela existência de uma filosofia grega, assim como a nenhum latino ou medieval, francês

Ser “*sophós*”, sábio, significa ser diferente das pessoas comuns. Significa conhecer as coisas de um modo diferente do modo vulgar. Filósofo é, dessa forma, não alguém que tem um conhecimento específico das coisas, tal como um químico, mas é, acima de tudo, aquele que ama uma relação de conhecimento com a realidade. “Filosofar” significa procurar, buscar, tender à sabedoria e, por isso, descreve uma atitude espiritual e não um conjunto de conteúdos. Nas palavras contemporâneas de Merleau-Ponty (1994, p. 19): “A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo [...]”. Assim, o termo “filosofia” designa a atitude e a tarefa de questionamento fundamental ao tempo que estamos vivendo.

A partir dos problemas oriundos da pesquisa realizada no mestrado relativos ao sentido e lugar do texto de filosofia no Ensino Médio surgiu a necessidade de compreender adequadamente o processo de aprendizagem filosófica dos estudantes mediada praxiologicamente pelo trabalho docente. As possíveis respostas a estas questões seriam adequadas ou realizáveis mediante a observação sistemática da sala de aula, do cotidiano escolar, das aulas de filosofia no Ensino Médio.

---

ou inglês ou alemão ocorreu perguntar-se pela existência de sua filosofia; simplesmente pensavam, criavam, ordenavam, separavam, situavam, definiam, isto é, simplesmente filosofavam. Essa estranha filosofia que na América Latina enche de complexos seus próprios criadores e herdeiros. Isto não pode ser filosofar, isto não pode ser filosofia! Dizem para si mesmos. Que espécie de homens somos que não somos capazes de criar um sistema, que não somos capazes de dar origem a um filósofo que se assemelhe a um dos tantos que têm sido e são chaves da história da filosofia? Que espécie de homens somos?” (1994, p. 19). A pergunta feita por Zea quanto à existência de uma filosofia, de um *Verbo*, de um *Logos*, que faz do “homem um homem” é também válida quanto à Filosofia africana. Negar a existência de um pensar em África significa não aceitar a humanidade dos africanos, considerar o outro como o “não-ser” e desconsiderar, em nome de uma razão arrogante, a presença de um pensar de outro modo.

### 3 A FILOSOFIA COMO OBJETIVAÇÃO

Neste capítulo procurar-se-á examinar aquilo que se considera o cerne do trabalho, a filosofia da práxis, a filosofia radical de Agnes Heller. A partir deste aspecto avaliar-se-á o processo de ensino-aprendizagem ocorrido na escola pesquisada, buscando analisar até que ponto a aprendizagem está efetivando a objetivação do pensamento e incorporando no estudante um modo de pensar, de agir e de viver e, desta forma, operando uma efetiva transformação do sujeito.

Segundo Patto (1993, p. 119-121), a presença de Heller nas pesquisas em educação deve-se principalmente à necessidade de pensar teoria e método nas pesquisas educacionais, fundamentalmente estudar a vida cotidiana. Trata-se de uma teoria que busca superar a compreensão funcionalista acerca da relação escola-sociedade e também as concepções que veem a escola como reprodutora da ideologia e da estrutura social.

[...] a necessidade de uma teoria que possibilitasse estudar a escola como “instituição articulada organicamente com a estrutura de determinada formação social”, articulação esta não-mecânica mas dialética, na qual a escola (como de resto, qualquer instituição) pudesse ser apreendida como lugar de controle estatal e de apropriações desse controle pelos seus destinatários, como lugar de dominação e rebeldia, de reflexo e de criação, levados a efeito por sujeitos individuais que tecem ativamente a vida na escola. O estudo da escola estava a requerer uma teoria marxista que desse conta da participação das pessoas, dos indivíduos, dos sujeitos na vida social. (PATTO, 1993, p. 120).

#### 3.1 O COTIDIANO, A FILOSOFIA RADICAL E O CARECIMENTO

O trabalho proposto pretende tratar do ensino-aprendizagem em filosofia a partir da filosofia radical de Agnes Heller<sup>45</sup>, a filosofia como práxis. Com este referencial teórico procuraremos realizar a análise empírica e sob esta concepção avaliar e analisar o processo de ensino-aprendizagem que ocorreu na escola

---

<sup>45</sup> Agnes Heller nasceu em Budapeste, na Hungria, em 1929. Foi aluna de Georg Lukács e integrante mais conhecida da Escola de Budapeste. Viveu na União Soviética até 1978 e em seguida mudou-se para a Austrália e depois para os Estados Unidos. Atualmente, Heller é professora de Filosofia e Ciência Política em Nova Iorque, ocupando a cadeira de Hannah Arendt, na New School for Social Research. Segundo Arias (2017, p. 23), “[...] os escritos de Heller a partir dos anos de 1990, época em que se radicou nos EUA, não representam a mesma concepção que a autora, dona de uma obra vasta, defendia anteriormente. De difícil classificação, posto que parecem tender ao relativismo e ao ecletismo, típicos da pós-modernidade, os atuais escritos de Heller, ao ver desta autora, não têm o fôlego interpretativo e a agudez crítica dos escritos que a destacaram em fases anteriores”.

pesquisada. O que se buscou fundamentalmente na pesquisa foi verificar até que ponto está se efetivando a objetivação do pensamento, a incorporação no estudante de um modo de pensar, de agir e de viver, ou seja, operando uma efetiva transformação do sujeito.

A filosofia justifica-se plenamente na formação do adolescente, e sua presença faz-se absolutamente imprescindível no currículo de ensino que lhe é destinado. Essa presença justifica-se em decorrência da própria condição da existência humana, condição que se constitui através da participação social e através do desenvolvimento cultural das pessoas. E a educação é a grande mediadora dessas mediações concretas de nossa existência. Dada essa historicidade radical de nosso existir, nosso modo de ser não é uma realidade pronta, mas um contínuo devir, um processo de construção, impondo-se a necessidade de formação. (SEVERINO, 2009, p. 17-18).

Segundo Severino (2009, p. 19-25), tratar de conhecimento e filosofia é tratar de formação. A educação das gerações vindouras se insere em uma perspectiva formativa e isto é algo que deve ser feito de forma coletiva. A filosofia é fundamental para que o estudante possa “dar conta do significado de sua existência histórica, do significado da inserção [...] no mundo do trabalho, no mundo da profissão, no mundo da cultura”. Assim, a concepção de educação enquanto formação humana, enquanto *paideia*, torna o saber filosófico mediação privilegiada. Pela compreensão da cultura, os estudantes poderão recolher elementos imprescindíveis para seu “amadurecimento intelectual e para a sua formação humana” (SEVERINO, 1994).

Compreende-se que Agnes Heller, embora não tenha tratado especificamente do ensino de filosofia, apresenta pela concepção teórica (filosofia radical) elementos significativos quanto à formação humana e à contribuição da filosofia a este processo.

Neste trabalho não será tratada a segunda perspectiva, designada pela própria Heller como pós-moderna, e sim a primeira perspectiva, vinculada à concepção marxiana na qual a autora faz a revisão de certos pressupostos da tradição marxista<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup>Até o início da década de 1970, segundo Netto (2012, p. 66), Heller era discípula de Lukács, uma das pesquisadoras mais importantes da “Escola de Budapeste”, porém após este período se afasta progressivamente das posições do mestre Lukács e do marxismo. Esse afastamento pode ser percebido a partir da leitura da obra *A condição política pós-moderna* (1998). Segundo Mafra (2010, p. 230), as atuais “reflexões de Heller distanciam-se de tal maneira de seus primeiros escritos, que, em muitos casos, antagonizam explicitamente com alguns fundamentos de suas

O ponto de partida de Heller é uma crítica ao pensamento de Marx. Valendo-se do que considera uma contradição fundamental na obra de Marx, Agnes Heller elabora uma teoria na qual redefine o sujeito, o lugar e as estratégias da transformação social negadora da sociedade de classes. De acordo com sua análise, ora a classe operária comparece, nessa obra, como autora da história, ora as contradições inerentes à formação capitalista são tomadas como seu motor. Nessa segunda versão, o processo histórico é tido como objetivo, não passa pela subjetividade de uma classe nem de um indivíduo, é consequência necessária desse modo de produção. Desse ponto de vista, a classe operária deixa de ser sujeito da história, pois esta se processaria como decorrência do desenvolvimento das forças produtivas. (PATTO, 1993, p. 123).

Para a compreensão do pensamento de Heller o entendimento da categoria cotidiano é fundamental, pois, conforme apontam Horn e Mendes (2016, p. 282), “a filosofia se realiza na e através da vida cotidiana e jamais fora dela”. O conceito de cotidianidade está imbricado com o de objetivação.

Trata-se do “lugar” das objetivações das capacidades humanas movidas por conflitos e atividades heterogêneas, múltiplas e particulares com vistas à homogeneização, à superação e ao aparecimento do sujeito livre e consciente. Vida cotidiana e ser humano são partes do mesmo “plano”, por isso, confundem-se. Não há vida cotidiana sem ser humano inteiro. Constituem uma relação recíproca e necessária. Mutuamente determinante. Mesmo que aparentemente paradoxal, a cotidianidade é o ponto de partida e o ponto de chegada, isto é, fora dela nada acontece. Assim compreendida, a vida cotidiana é o “palco” da superação dos limites do indivíduo particular em direção às objetivações genéricas advindas da própria experiência social. (HORN; MENDES, 2016, p. 282).

É importante ressaltar, conforme apontado anteriormente, que essa categoria tornou-se extremamente relevante no que tange à pesquisa na área de educação e tem acarretado crescente interesse<sup>47</sup>. Segundo Netto (2012), variadas

---

concepções originais. Descartando qualquer possibilidade de mudança pela ação revolucionária, considera que a única mudança possível é via reformista. Bem diferente das proposições contidas em seus primeiros trabalhos, a autora entende que a pós modernidade exige que todas as alternativas possíveis aconteçam no espírito da democracia. Afirma que o amor fraterno propagado pelo cristianismo é o que mais se aproxima desse espírito”. Em uma entrevista concedida em junho de 2000 ao professor Francisco Ortega, do Instituto de Medicina Social da UERJ, traduzida por Bethânia Assy, orientanda de Heller, ao ser perguntada acerca do marxismo se posicionou da seguinte forma: “[...] não acredito mais em renascimento do marxismo, pois não acredito mais no próprio marxismo. Não acredito mais em qualquer ‘ismo’. Não precisamos mais de ‘ismos’ no mundo moderno. Tendo em vista que a filosofia se tornou subjetiva, não apenas o marxismo, mas qualquer tipo de ‘ismo’ se tornou ultrapassado. As coisas que escrevemos naquela época eram diversificadas e variavam de qualidade. Algumas ainda acho interessantes e não as criticaria por completo. Existem escritos daquele período com os quais ainda concordo e outros em que não acredito mais”. (HELLER, 2002, p. 40).

<sup>47</sup>A referência teórica utilizada na pesquisa (filosofia da práxis) acerca da objetivação da aprendizagem filosófica no ensino médio se insere no compromisso de transformação da realidade atual (“mudar a vida”) marcada pela crescente desigualdade, pela exploração e dominação. A perspectiva helleriana, segundo Patto (1993, p. 122), está “voltada para as relações entre vida



contribuições foram realizadas nas últimas quatro décadas tendo como referência a tradição marxista a partir de uma teoria da vida cotidiana, com destaque para George Lukács, Henri Lefebvre, Karel Kosik e Agnes Heller.

Brant (2012) aponta que são recentes os estudos a respeito da vida cotidiana, e que esse estudo estava limitado a romancistas e historiadores para registro de um determinado momento da história. Marx, nas *Teses sobre Feuerbach* (2009, p. 122), explicita a ideia da necessidade de um conhecimento acerca da vida cotidiana pela perspectiva de que “Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo.”

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (HELLER, 2004, p. 17).

Assim, não é possível falar em existência humana fora do cotidiano. O cotidiano e a cotidianidade estão embrenhados em todos os campos da vida humana.

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. (HELLER, 2004, p. 17).

Toda e qualquer práxis tem o seu princípio nas ações diárias; embora não sejam narradas nos livros de história, as ações diárias possibilitam, conforme assinala Mafra (2010, p. 231), a compreensão do “desenvolvimento histórico e econômico da sociedade” a partir da “heterogeneidade das ações e reações humanas na esfera cotidiana”. Assim, a vida cotidiana é caracterizada por atividades heterogêneas que denotam uma hierarquia. A depender do momento histórico essa hierarquia é alterada. Heller (2004, p. 18) cita o exemplo de que na pré-história o trabalho ocupava posição fundamental nessa hierarquia social e tal

---

comum dos homens comuns e os movimentos da história, e por não perder de vista a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana, sua obra é particularmente promissora como referência teórica para a reflexão sobre a escolarização das classes subalternas, nos países capitalistas do terceiro mundo, concebida como processo histórico tecido por todos os que se confrontam em cada unidade escolar.”

perspectiva se manteve durante a idade média. Para os gregos, no entanto, o eixo da vida social estava na contemplação e no divertimento.

O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo e sua cotidianidade. (HELLER, 2004, p. 18).

O cotidiano, a vida rotineira, o dia a dia, a sucessão temporal e as ações humanas possibilitam o amadurecimento do homem, o domínio e a manipulação das coisas, “[...] a assimilação da manipulação das coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais” (HELLER, 2004, p. 19). Esse amadurecimento ocorre primeiramente a partir de grupos (ex.: família, escola) e tais grupos realizam a mediação entre o indivíduo e os costumes.

Para Heller, “A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico” (p. 20), é único e irrepetível, e na vida cotidiana compreende unicamente o aspecto singular.

A grande questão passa a ser a passagem do homem inteiro (muda relação de sua particularidade e genericidade) para o inteiramente homem (unidade consciente do particular e do genérico). Esta passagem ocorre quando se rompe com a cotidianidade; quando um projeto, uma obra ou um ideal convoca a inteireza de nossas forças e então suprime a heterogeneidade. Há nesse momento uma objetivação. A homogeneização é a mediação necessária para suspender a cotidianidade. (NETTO, 2012, p. 27).

A muda coexistência entre particularidade e genericidade apenas se encerrará mediante a moral, pelo humano-genérico, e o homem poderá elevar-se ao genericamente humano, porém tal elevação não significa o fim da particularidade. Para Heller (2004, p. 26), citando a *Estética*, de Lukács, “As formas de elevação acima da vida cotidiana que produzem objetivações duradouras são a arte e a ciência”. O “reflexo” artístico e científico afastaria o espontaneísmo do pensamento cotidiano, “tendência orientada ao Eu individual-particular” (p. 26). Segundo Netto (2012, p. 27),

Esta suspensão da vida cotidiana não é fuga: é um circuito, porque se sai dela e se retorna a ela de forma modificada. A medida em que estas suspensões se tornam frequentes, a reapropriação do ser genérico é mais profunda e a percepção do cotidiano fica mais enriquecida.

Esta “superação dialética [aufhebung] parcial ou total da particularidade, para sua decolagem da cotidianidade e sua elevação ao humano-genérico, é a homogeneização” (HELLER, 2004, p. 27). A homogeneização significa a concentração de “toda nossa atenção sobre uma única questão” (p. 27) e a suspensão de outras atividades durante a execução da tarefa. A maior parte da humanidade não realiza a experiência de elevação do indivíduo ao gênero.

[...] o retorno à cotidianidade após a suspensão (seja criativa, seja fruidora) supõe a alternativa de um indivíduo mais refinado, educado (justamente porque se alçou à consciência humano-genérica); a vida cotidiana permanece ineliminável e inultrapassável, mas o sujeito que a ela regressa está modificado. A dialética cotidianidade/suspensão é a dialética da processualidade da constituição e do desenvolvimento do ser social. (NETTO, 2012, p. 71).

Agnes Heller (1983) indica que atualmente sucede em relação à filosofia um carecimento<sup>48</sup> crescente e profundo. Para a filósofa, toda a filosofia, exceto a de Hume — tanto é que o texto *Filosofia Radical* apresenta o capítulo I com o título: “Introdução: o despertar do sono dogmático” —, foi acrítica e ingênua. A partir da reforma empreendida por Feuerbach, para o qual era possível apenas uma filosofia, que era antropologia, duas perspectivas filosóficas foram apresentadas: 1) o existencialismo e filosofia de vida e 2) a filosofia radical de Marx. Segundo Heller,

[...] Marx, em suas Teses sobre Feuerbach, caracterizou toda a filosofia até ele, inclusive a de Feuerbach, como mera aspiração a uma “interpretação” do mundo. A exigência de Marx é que se crie uma filosofia radicalmente nova, capaz de transformar o mundo. [...] não se trata mais de indagar sobre a filosofia, mas sobre o mundo, que deve ser transformado para que a filosofia seja superada, mas não através de sua dissolução e sim através de sua realização. (1983, p. 9).

A filosofia radical consiste em uma resposta unitária, em uma resposta genuinamente filosófica às seguintes perguntas: **Como se deve pensar? Como se deve agir? Como se deve viver?** (p. 11). Para Heller, a definição do que é a filosofia (essência e função) não deve partir do que hoje é apresentado como filósofo, e também não se deve partir das obras catalogadas como sendo de

---

<sup>48</sup>Para Heller, carecimento representa a percepção de que existe uma ausência, uma privação do que a Filosofia proporciona aos que se dedicam a ela. “Toda esfera de objetivação satisfaz um carecimento qualquer” (1983, p. 13). Para a filósofa húngara, a filosofia não está restrita à filosofia do profissional da filosofia ou à história da filosofia.

filosofia. A filosofia é uma objetivação e a partir dela ocorre a satisfação de um carecimento.

Toda esfera de objetivação satisfaz um carecimento qualquer. Polifuncional é um sistema de objetivações que se presta à satisfação de mais de um carecimento. As diversas funções podem ser equiparadas somente quando todas recebem sua satisfação exclusivamente de uma única objetivação. E, dado que a filosofia (como a arte, a teoria científica e, em parte, também a religião) constitui um sistema de objetivações autônomo, em si concluído, a satisfação do carecimento ocorre para ela sob a forma da recepção. Somente a partir da análise dos tipos de receptores, portanto, poderemos afirmar quais de suas funções sociais são primárias e quais secundárias. (HELLER, 1983, p. 13).

Mendes (2014, p. 139) aponta que a objetivação faz com que o homem se afaste da vida cotidiana, assuma-se enquanto homem, possa se apropriar de determinada obra, ideal, supere a heterogeneidade da vida cotidiana e de forma autônoma e consciente realize a atividade humana. Ainda para o autor, “A filosofia é, portanto, uma objetivação por excelência, pois é baseada na crítica da realidade e contribui para que o ser humano tenha consciência máxima de seus atos e de sua própria essência”.

A filosofia Radical não é para Heller (1983) um puro ato do pensamento que elabora e pensa, senão a realização de um carecimento. Nesse caso não há filosofia sem realização, portanto, sem objetivação. Uma filosofia que pensa e elabora a partir das necessidades imediatas e mediatas da existência humana. [...] A satisfação do carecimento ocorre para ela sob a forma de recepção. Pode-se afirmar que a satisfação de carecimentos é o mesmo que dizer objetivação de necessidades humanas e isso ela afirma com base na concepção marxiana, em contraposição à perspectiva filosófica especulativa, uma vez que a superação da filosofia especulativa, de fato, só acontece quando ela se realiza como prática social – práxis. (HORN; MENDES, 2016, p. 284).

Em uma perspectiva marxiana, a Filosofia Radical para Heller (1983, p. 139-142) significa a apreensão das coisas, acontecimentos pela raiz, e a raiz das coisas é o próprio homem. A filosofia dirige-se a todo homem e o convida a pensar em conjunto, para buscar juntos a verdade. “A filosofia radical deve tornar-se filosofia de movimentos radicais, deve ‘penetrar nas massas’, ‘tornar-se força material’, para poder dizer um dia: pois bem, aconteceu.” (p. 139).

A busca da verdade em conjunto preconiza o espírito democrático à filosofia e sugere um dado carecimento que é o de oportunizar aos seres humanos o desenvolvimento de suas capacidades de ser-humano-genérico. Para

Horn e Mendes (2016), isso representa não apenas o acesso aos bens culturais, mas também a possibilidade de produzir cultura, de elevar o pensamento ao nível filosófico.

Não há nada mais classicamente grego e iluminista que essa aspiração. É também expressão de um carecimento radical que é ao mesmo tempo conhecimento das possibilidades e possibilidades de conhecimento que possam orientar suas ações. (p. 284).

Para Heller (1983, p. 151–158), as principais funções da Filosofia Radical são as seguintes: 1) a Filosofia Radical deve ser crítica ao modelo social hegemônico, deve ser crítica da sociedade e “elaborar ideais no quais se encarne a utopia racional.” (p. 151); 2) sob o viés antropológico e histórico deve perguntar pelo que “deve ser” e pelo que “pode ser”, o filósofo radical tem como tarefa verificar “se é possível o que deve ser, e – ainda mais importante – como é possível.” (p. 152); 3) a Filosofia Radical deve propor uma forma de vida, isto é, de acordo com seus receptores completos: “Vive paradigmaticamente em conformidade com tua filosofia!” (p. 154), ser uma filosofia da vida. Cabe a ela um papel político-social que é o de oferecer resposta “aos problemas existenciais da vida humana” (p. 155). Dessarte,

Da compreensão da filosofia como ato racional, ético-político e forma de vida (práxis), deriva-se que as recepções parciais são aquelas que contemplam apenas um dos momentos-eixos da reflexão, ou da vivência, filosófica, isto é, concentram-se mais marcadamente em uma dessas três esferas: o pensar, o agir, o viver. Em todas as filosofias radicais estes três momentos formam uma unidade, porém na perspectiva do receptor, é possível a concentração em apenas um desses momentos ou, ainda, a tomada dos três em separado. Ora, a recepção parcial, considerando-se a intencionalidade do receptor, não visa, como Heller dá a entender em várias passagens de *A filosofia radical*, “a objetivação filosófica”, posto que é um “meio para produzir um outro efeito: desde a solução de problemas existenciais pessoais, até a exposição de teorias em outras esferas”. (ARIAS, 2017, p. 99-100).

A partir da filosofia radical de Agnes Heller procurar-se-á compreender e analisar como os estudantes de filosofia do ensino médio objetivam a filosofia, como tornam a filosofia algo para a vida, como ocorre a aprendizagem filosófica dos estudantes de ensino médio enquanto objetivação filosófica.

Heller afirma que a esfera da objetivação satisfaz a determinado carecimento, e a mobilização para o carecimento da filosofia requer a mediação

docente. A instigação para que o estudante elenque as três questões relativas à filosofia radical (Como devo agir? Como devo pensar? Como devo viver?) passa pela mediação docente. Procuraremos compreender a partir destas questões ou categorias (pensar, viver e agir) do entendimento de filosofia enquanto práxis, como o estudante objetiva a filosofia. Também as formas encontradas pelo professor mediador para potencializar o carecimento filosófico. A filosofia é, na perspectiva helleriana, a busca pelo verdadeiro e pelo Bem, é uma utopia racional de um modo de vida; assim, todo filósofo deve viver sua própria filosofia e atuar em conformidade com a sua teoria.

A característica essencial da filosofia é espalhar sementes maduras no pensamento sem preconceitos da juventude para que aí floresçam através do pensamento autônomo. É assim que o filósofo se torna também um mestre. O filósofo tem efetivamente traços pedagógicos: constrói argumento por argumento, disciplina o pensamento, tenta eliminar toda ambiguidade. Esse mestre – que, por vezes, age também de modo pedante – configura sua relação com o aluno, porém, no espírito da filosofia: ou seja, democraticamente. Mestre e aluno são sempre iguais em virtude do fato de que são seres dotados de razão. [...] A filosofia não é uma profissão: o ingresso no sistema filosófico é antes a elaboração da atitude orientada para o pensamento metódico-racional, a partir do ângulo da unidade do Bem e do Verdadeiro, do dever-ser. O aluno não deve se tornar filósofo, mas se apropriar ativamente da filosofia; qualquer que seja sua profissão, ele tem a possibilidade dessa apropriação. O filósofo não quer ser mestre de filósofos, mas de qualquer um, de todos os seres racionais iguais a ele. (HELLER, 1983, p. 25).

Acredita-se que a compreensão de filosofia explicitada por Heller pode contribuir para a compreensão do ensino de filosofia no Ensino Médio, pois possibilita compreender a forma como a filosofia concretiza-se para o sujeito e como ele a recebe, que a filosofia é uma forma de vida, é práxis.

A partir da apropriação da perspectiva filosófica de Heller e considerando sua definição de filosofia radical, procurar-se-á compreender como o estudante de ensino médio objetiva a filosofia, como a aprendizagem filosófica é instalada na existência dos estudantes; para tanto, utilizar-se-á o conceito de objetivação.

A pesquisa procurará, a partir das respostas dadas pelos estudantes, das perguntas essenciais formuladas por Heller (Como devo agir? Como devo pensar? Como devo viver?) e da objetivação filosófica, compreender o processo de aprendizagem filosófica dos estudantes de ensino médio. Porém, antes da construção destes campos baseada na pesquisa empírica, buscaremos explicitar

os diferentes modelos de apropriação filosófica. Considera-se que a aprendizagem filosófica dos estudantes de ensino médio pode ser compreendida pela objetivação filosófica, e a objetivação pode ser percebida pela recepção da filosofia desenvolvida pela mediação docente.

### 3.2 NÍVEIS DE OBJETIVAÇÃO E A RECEPÇÃO FILOSÓFICA

Investigar-se-ão as diferentes formas propostas por Heller (1983) de apropriação da filosofia e, de forma específica, o modo como ocorre a recepção filosófica, com o intuito de compreender, pela análise dos dados obtidos via pesquisa de observação participante, a aprendizagem dos estudantes enquanto objetivação de um pensamento. Heller (1983) aponta que

As objetivações filosóficas incitam o receptor a refletir sobre o modo como deve pensar, como deve agir, como deve viver. No interior do edifício filosófico, esses três momentos são unidos e inseparáveis; na recepção, ao contrário, é possível a sua relativa separação. E, indubitavelmente, a recepção da filosofia é tão múltipla quanto o número de receptores. Mas é indispensável ordenar e delimitar os tipos fundamentais de recepção. Só desse modo, com efeito, é possível demonstrar, por um lado, a *polifuncionalidade* da filosofia, e por outro, o carecimento comum que emerge dos diversos tipos de recepção. (HELLER, 1983, p. 33).

O texto será direcionado de acordo com o entendimento de Heller (1983) acerca das variadas formas de apropriação filosófica. Logo de início a filósofa alerta que não considera “recepção de filosofia a chamada abordagem ‘especializada’”, pois tal recepção não deriva “do carecimento de filosofia, nem visa à função da filosofia.” (p. 33). Para Heller aqueles que se aproximam, ligam-se à filosofia compreendendo-a ou tratando-a como “ciência não podem ser designados ou considerados como ‘filósofos’” (p. 34). “A tarefa da filosofia tornou-se mais difícil por conta de seu enquadramento na divisão científico social do trabalho”; ainda para Heller, “a atitude filosófica – o *thaumazein* – é intolerável para a ‘profissão’” (p. 34).

A confusão entre especialistas e filósofo é, na realidade, tão somente expressão da subordinação da filosofia à divisão do trabalho; e a filosofia, por sua essência, não é um setor do saber, nem uma profissão. O “filósofo especialista” não tem uma filosofia, embora conheça todas

elas, mas as conhece exclusivamente em relação ao seu saber particular. Não tendo nenhuma filosofia, não pode nem mesmo elaborar uma forma de vida, nem dele se pode exigir nenhuma unidade entre pensamento e comportamento. (HELLER, 1983, p. 34).

Heller (1983) apresenta diferentes modos de recepção filosófica. As recepções são classificadas como completas ou parciais e existem três tipos de receptores<sup>49</sup>. Para a autora, trata-se

de recepção completa para os tipos que compreendem ao mesmo tempo todos os três momentos da filosofia (refletir como deve pensar, agir, viver); de recepção parcial, para os que compreendem o primeiro, o segundo ou o terceiro momento. No primeiro caso, tem-se a apropriação da objetivação filosófica, já que a intenção dirige-se à objetivação. No segundo caso, a intenção não visa à objetivação filosófica, mas a recepção é o meio para produzir um outro efeito: desde a solução de problemas existenciais pessoais até a exposição de teorias em outras esferas. (p. 35).

Vejamos detalhadamente cada um dos tipos de recepção completa: 1) recepção estética; 2) receptor entendedor; 3) receptor filosófico.

**1) Recepção estética:** consiste em uma apropriação da filosofia a partir da forma. A apropriação da forma filosófica não é a mesma do sistema filosófico. O sistema filosófico é construído a partir de várias obras, que, por sua vez, contêm uma forma. Toda ideia filosófica possui uma forma adequada (HELLER, 1983, p. 35). Assim, o receptor estético busca na obra filosófica uma forma adequada à sua recepção estética.

Sabemos que a obra filosófica é tão individual quanto a obra de arte; que nela se expressa a personalidade do seu criador, tanto mais quanto menos ele se propôs a isso. Na filosofia, há sempre uma forma de vida e, portanto, uma concepção do mundo que deve ser transformada numa conexão lógica de conceitos. Por isso, é evidente que – através da

---

<sup>49</sup>Para Horn e Mendes (2016, p. 287), Agnes Heller “[...] parte de três horizontes teóricos: a) utopia racional (como se deve pensar, colocando a razão a serviço da solução dos problemas humanos reais, dos carecimentos); b) teoria social ou da sociedade (como se deve agir, considerando a necessidade de atender o carecimento de orientação por mudança social e construção de uma sociedade de novo tipo – antítese à forma de vida do capitalismo –, à luz do Bem e da Verdade); e c) filosofia de vida presente (como se deve viver, buscando responder como é possível viver a partir “do hoje”, viver na perspectiva de como dar respostas aos problemas existenciais/sociais da vida humana)”. Eis um dos elementos que constituem o eixo de estudo da pesquisa: a compreensão da objetivação e a aprendizagem da filosofia dos estudantes de ensino médio a partir do texto filosófico, tendo em vista a perspectiva de Agnes Heller (1983) de que a recepção da filosofia decorre do carecimento das objetivações filosóficas que, por sua vez, estimulam o receptor a refletir como se deve pensar, como se deve agir e como se deve viver. O “como deves viver” contém o “como deves pensar” e o “como deves agir” e está contido no “como deves pensar”.



apropriação da forma no receptor – a obra pode se tornar forma de vida, experiência de vida, concepção de mundo (p. 35-36).

Ainda para Heller, ser receptor estético não significa possuir um conhecimento total dos problemas e polêmicas filosóficas. O receptor estético compreende a obra filosófica como sendo algo belo e em razão disso sua recepção será sempre catártica.

O receptor estético não busca na filosofia uma resposta apenas para os problemas de sua vida, mas sim para os problemas “da vida” em geral. Para ele, a recepção da forma significa: “Encontrei! É assim que se deve pensar, agir e viver” (HELLER, 1983, p. 36).

**2) Receptor entendedor:** para o receptor entendedor a filosofia parte da cultura. A base da recepção filosófica é a compreensão (*verstehen*).

O receptor filosófico é o verdadeiro receptor da filosofia: ele se apropria filosoficamente da filosofia, escolhe uma e, somente uma filosofia. Escolhe, portanto, uma utopia racional, uma forma de vida. Precisamente por isso, é também seu dever viver essa filosofia; ou seja, deve fazer profissão de fé e seguir o imperativo categórico: “vive paradigmaticamente em correspondência com tua filosofia!” (p. 37-38).

A compreensão apenas pode ser realizada mediante os problemas e experiências vividas a partir do mundo e da relação que o receptor estabelece com o mundo.

Gadamer descreve o núcleo da compreensão como “mediação intelectual com a vida presente”; segundo György Lukács, toda compreensão é um mal-entendido. Os sistemas filosóficos são infinitos, tal como as obras de arte. Por isso, as suas possibilidades de interpretação são também inesgotáveis. Uma compreensão pode contrapor-se a outra, mas sempre de modo a que ambas possam ser aceitas como compreensão que – como qualquer outra compreensão – contém o momento do mal-entendido. “Toda compreensão é um mal-entendido” não implica, com efeito, que seja verdade o inverso”. (HELLER, 1983, p. 38).

Heller estabelece diferenças entre mal-entendido e ignorância. O mal-entendido consiste na interpretação que modifica “a hierarquia de valores do sistema a interpretar” (p. 38). Por exemplo: toda interpretação será um mal-entendido se interpretar o que Platão denomina Sumo Bem como fruição, e o mesmo com relação a Marx como relação mercantil, ou seja, se os valores que fundamentam uma determinada filosofia, ou ainda, se são atribuídas afirmações

que não foram feitas por um determinado filósofo “não se trata de um mal-entendido, mas sim de ignorância” (p. 39).

**3) Receptor filosófico:** a recepção filosófica, segundo Horn e Mendes (2016, p. 289), origina “uma relação ativa com a filosofia, de modo que o receptor passe a vivenciá-la integralmente e desenvolva atitudes filosóficas, veja, pense e comporte-se como filósofo”.

O receptor filosófico sempre se objetiva; e essa objetivação se funda sobre a mediação compreensiva/mal-entendedor entre o sistema filosófico escolhido e o presente concretamente determinado. A objetivação ocorre nas mais diversas formas: através do ensino, da correspondência ou da publicação. (HELLER, 1983, p. 39).

Quanto à recepção parcial, Heller expõe três momentos distintos tendo em vista a objetivação da utopia racional, que são: 1) “reflete como debes pensar”; 2) “como debes agir”; 3) “como debes viver” (1983, p. 40).

1) **“Reflete sobre como debes pensar”** – é o tipo de recepção parcial que se caracteriza não como guia para o agir imediato, enquanto forma de vida, mas sim como conhecimento, guia com função de guia do conhecimento.

2) **“Reflete como debes agir”**: quando o receptor é orientado exclusivamente pelo “reflete como debes agir” dizemos que se trata da recepção política. Política entendida como atividade que visa transformar ou reformar a sociedade (, p. 41).

3) **“Reflete como debes viver”**: é o tipo de recepção parcial na qual ocorre a recepção iluminadora. Essa recepção é isolada dos outros momentos, pois deixa de lado o “como debes pensar” e “como debes agir”. O objetivo central é dar sentido à vida, iluminar o sentido da vida. É uma busca de respostas a perguntas do tipo: “por que estou no mundo?”, “por que isso tinha de ocorrer precisamente a mim?” (p. 44).

a recepção iluminadora visa satisfazer o carecimento religioso provocado pela crise das religiões tradicionais e não pode ser chamada nem de compreensão, muito menos de mal-entendido, pois não tem sentido algum afirmar que o receptor entendeu mal ou não entendeu, quando se deteve em apenas um fragmento de um sistema filosófico ou de um autor e disso depreendeu um ensinamento que iluminou a sua vida, antes sem sentido. (HORN; MENDES, 2016, p. 291).

Tendo como referência a compreensão da filósofa húngara de que a filosofia é meio para a satisfação de carecimentos, tomamos tal menção como

referência para pensarmos o ensino de filosofia como possibilidade de um carecimento polifuncional da filosofia. Pela análise dos tipos de receptores é possível compreender a forma de objetivação da filosofia e, em consequência, o processo de aprendizagem filosófico, mediante a intervenção do professor e o uso do texto de filosofia.

A partir da compreensão de Heller acerca da filosofia, ou seja, de que o saber filosófico não pode ser descolado das condições humano-sociais, que conhecer de forma radical requer atitude, posicionamento, e que não deve ocorrer uma separação entre pensar-agir-viver, procuraremos analisar a recepção filosófica dos estudantes de ensino médio a fim de compreender a aprendizagem filosófica como objetivação de um pensar-agir-viver. A atitude evidencia a aprendizagem filosófica.

#### 4 A OBJETIVAÇÃO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

O capítulo apresenta as principais contribuições, os principais trabalhos ligados ao assunto pesquisado. A partir da definição do objeto da pesquisa — objetivação filosófica dos estudantes do Ensino Médio com base no uso de textos e na mediação docente —desenvolve-se uma revisão de literatura acerca do que já foi tratado nesta área e, de forma específica, sobre a ação do texto filosófico na aprendizagem.

O objetivo da revisão de literatura temática é analisar e eventualmente questionar as propostas defendidas por outros autores acerca do uso de textos de filosofia no ensino médio. Parte-se da premissa que o desenvolvimento de uma perspectiva teórica significa o desenvolvimento de uma determinada concepção educacional da filosofia. Assim, a compreensão de vários autores e suas concepções filosóficas é elemento imprescindível à formação humana. Considera-se a necessidade de analisar a concepção desses autores quanto à educação enquanto formação humana e sobre como a filosofia pode contribuir nesse processo, pois o que está em pauta não é somente o ensino, mas também a educação.

Lakatos (2008, p. 227) aponta que nenhuma pesquisa parte do zero. Ainda que exploratória, que busque analisar uma determinada situação, certo dado ou lugar, alguém ou um grupo deve ter realizado uma pesquisa igual ou semelhante, até mesmo pesquisas que complementem o trabalho. Dessa forma, continua a autora, procurar fontes, documentos, bibliografias é fundamental para evitar a duplicação de esforços e a inclusão de temas comuns na pesquisa.

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas. (ALVES, 1992, p. 54).

A pesquisa de revisão bibliográfica considerou na análise as seguintes fontes sobre o uso do texto de filosofia no ensino médio: livros publicados<sup>50</sup>, artigos em periódicos, dissertações e teses. Os passos para o desenvolvimento do trabalho foram os seguintes: a) identificação do material relacionado à pesquisa, definição do tipo de material; b) coleta e seleção do material em bancos de dados com pesquisas de *stricto sensu* (dissertações e teses), artigos e livros; c) análise do material tendo em vista os que abordavam o assunto da pesquisa (resumo, autor, orientador, data, palavras-chave<sup>51</sup>, nível, instituição, título do livro).

A investigação acerca do uso do texto filosófico nas aulas de filosofia no ensino médio requer a análise das pesquisas *stricto sensu* (teses e dissertações), artigos em periódicos e livros com o intuito de descrever, expor e analisar o estado da arte dos trabalhos relacionados ao objeto da pesquisa.

Uma revisão sistemática é uma revisão de uma pergunta formulada de forma clara, que utiliza métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar criticamente pesquisas relevantes, e coletar e analisar dados desses estudos que são incluídos na revisão. (MOHER, 2015, p. 335).

Moreira (2006, p. 28-29), ao tratar dos objetivos centrais da revisão de literatura, aponta que se deve

- 1 Identificar as tendências da pesquisa.
- 2 Ajudar a conceber o problema, melhorá-lo e se necessário delimitar sua amplitude.
- 3 Identificar as lacunas nas pesquisas na área de interesse.
- 4 Ampliar e aperfeiçoar o conhecimento existente.
- 5 Desenvolver hipóteses de pesquisa.
- 6 Obter sugestões sobre como realizar o estudo, como evitar erros cometidos por outros pesquisadores e quais métodos poderiam ser mais efetivos.
- 7 Identificar os debates e as controvérsias na área de estudo.
- 8 Colocar o problema no contexto de pesquisas prévias, mostrando como ele se relaciona com as pesquisas e como pode ir além delas.

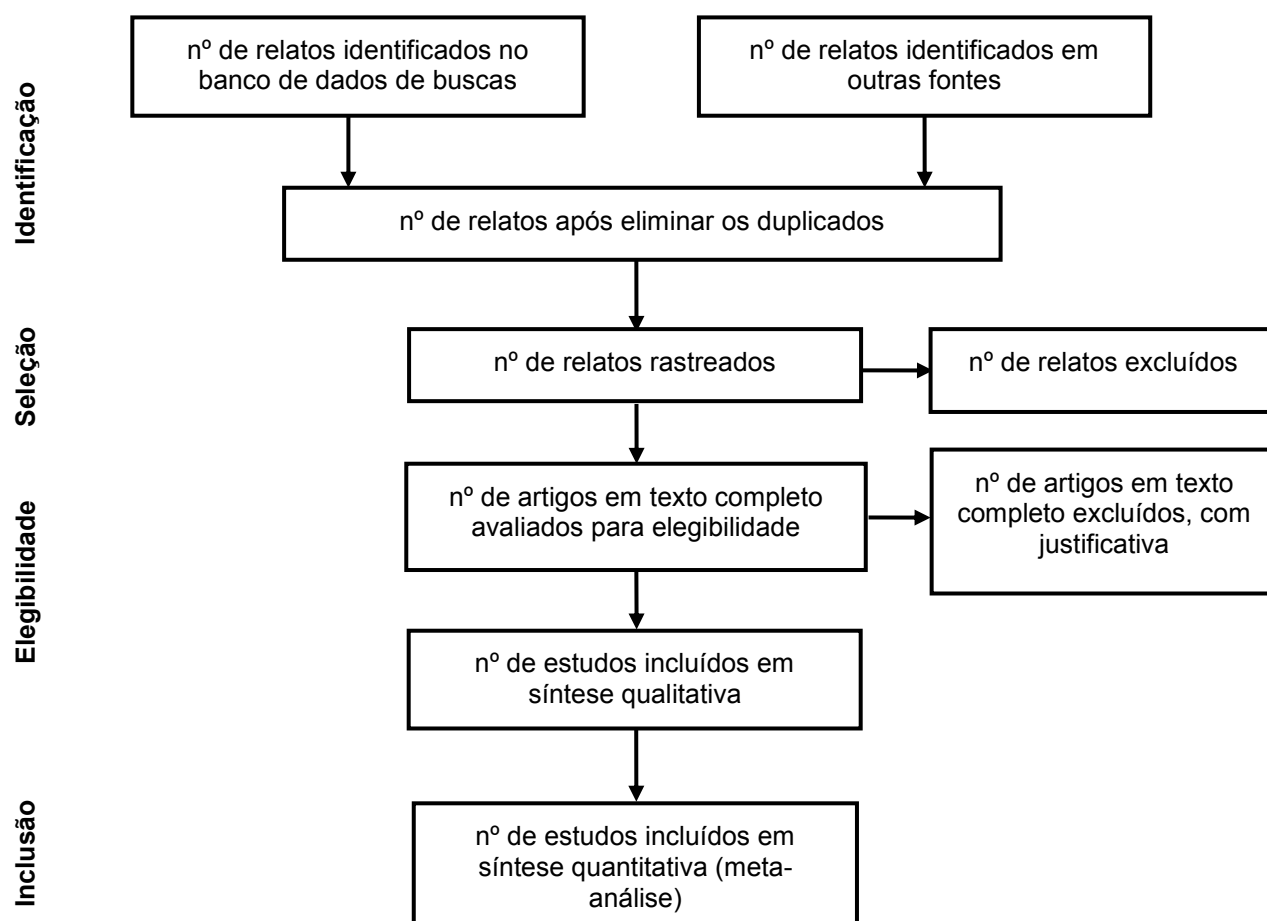
<sup>50</sup> O critério para a escolha dos livros está na inserção do pesquisador em uma determinada instituição de ensino, em específico em universidade, instituto de pesquisa e/ou escola pública ou particular e seu respectivo reconhecimento por outros pesquisadores, pela comunidade científica e pelos educadores da escola básica. Foram consultados os livros depositados na Biblioteca Nacional e os divulgados pelas livrarias físicas e virtuais, inclusive pelos denominados “sebos”. Também se procurou cruzar as principais referências utilizadas em periódicos, dissertações e teses acerca do objeto da pesquisa.

<sup>51</sup>A seleção das teses, dissertações e artigos levou em consideração a presença das seguintes palavras-chave e respectivas categorias: “Ensino de filosofia”, “Filosofia no ensino médio”, “Aprendizagem filosófica” e “Textos filosóficos”.

No que tange à presente pesquisa, o foco consiste em analisar as diferentes concepções teóricas acerca do uso do texto de filosofia no ensino médio.

A revisão seguiu os passos do fluxograma apresentado abaixo:

**FIGURA 1 - FLUXOGRAMA**



FONTE: MOHER *et al.*(2015).

A pesquisa foi realizada nos seguintes bancos de dados:

**1 Thesaurus Brasileiro da Educação**<sup>52</sup>(<http://portal.inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao/>);

**2Portal de Periódicos CAPES/MEC**<sup>53</sup> (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>);

**3Domínio Público**<sup>54</sup> (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>);

---

<sup>52</sup> Consiste em um banco de dados com vocabulário controlado que engloba termos e conceitos, retirados de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec) e que são relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área. Estes termos são denominados descritores e destinados à indexação e à recuperação de informações. (Disponível em: <<http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao/>>. Acesso em: 29 nov. 2017). No banco de dados do INEP (<http://pergamum.inep.gov.br>) foi encontrada 01 tese, nenhuma dissertação, 101 artigos e 13 livros acerca do “Ensino de filosofia”; nenhuma dissertação, nenhuma tese, nenhum artigo e nenhum livro sobre “Filosofia no ensino médio”; nenhuma dissertação, nenhuma tese, nenhum artigo e nenhum livro sobre a “Aprendizagem filosófica”; com as palavras-chave “Textos filosóficos” também não foi encontrado nenhum material. Vale salientar que parcela importante do material encontrado trata da filosofia no ensino fundamental (“Filosofia para crianças”) e filosofia no ensino superior.

<sup>53</sup> O Portal de Periódicos eletrônicos é disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) à comunidade acadêmica. “O Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 38 mil títulos com texto completo, 134 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual”. (Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 29 nov. 2017). No banco de dados da CAPES foram encontradas 190 dissertações, 54 teses e 104 artigos acerca do “Ensino de filosofia”; 76 dissertações, 20 teses e 51 artigos sobre “Filosofia no ensino médio”; 07 dissertações, 4 teses e 31 artigos sobre a “Aprendizagem filosófica”; com as palavras-chave “Textos filosóficos” foram encontradas 38 dissertações, 7 teses e 191 artigos. Das teses, dissertações e artigos parcela significativa se referia ao ensino de filosofia no ensino fundamental e ensino superior.

<sup>54</sup> “O “Portal Domínio Público, lançado em novembro de 2004 (com um acervo inicial de 500 obras), propõe o compartilhamento de conhecimentos de forma equânime, colocando à disposição de todos os usuários da rede mundial de computadores - Internet - uma biblioteca virtual que deverá se constituir em referência para professores, alunos, pesquisadores e para a população em geral. [...] constitui-se em um ambiente virtual que permite a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos, sendo seu principal objetivo o de promover o amplo acesso às obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos, sons, imagens e vídeos), já em domínio público ou que tenham a sua divulgação devidamente autorizada, que constituem o patrimônio cultural brasileiro e universal”. (Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>. Acesso em: 29 nov. 2017). Na base de dados do Domínio Público foram encontradas 10 dissertações, 04 teses e 13 artigos acerca do “Ensino de filosofia”; 01 dissertação, nenhuma tese e nenhum artigo sobre “Filosofia no ensino médio”; nenhuma dissertação, nenhuma tese e nenhum artigo sobre a “Aprendizagem filosófica”; com as palavras-chave “Textos filosóficos” também não foi encontrado nenhum material.

#### **4. Biblioteca Nacional<sup>55</sup>** (<https://www.bn.gov.br/>).

Para a pesquisa nos diferentes bancos de dados foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “Ensino de filosofia”; “Filosofia no ensino médio”; “Aprendizagem filosófica”; “Textos filosóficos”.

O segundo passo consistiu na distinção do material relevante e esta diferenciação ocorreu do geral para o específico. A avaliação e a análise dos materiais foram realizadas pelo resumo, no caso de teses, dissertações e artigos; no caso de livros, tal ação foi desenvolvida pela leitura da introdução. A catalogação foi realizada pelos seguintes elementos: Autor, Orientador, Título, Ano, Nível e Instituição.

A seleção do material não se restringiu a um determinado tempo cronológico, pois foram encontrados poucos materiais que trabalham a questão do “Uso do texto filosófico nas aulas” de filosofia no ensino médio. A revisão teórica buscou investigar de que forma a filosofia na perspectiva dos diferentes autores pode contribuir no processo de formação. O terceiro passo consistiu na elegibilidade, ou seja, na confirmação, na qualidade da pesquisa acerca das categorias da pesquisa. O último passo procurou analisar qualitativamente as pesquisas. Nesse momento foram consideradas as principais referências utilizadas em um texto importante (livro, artigo, tese e dissertação) e, a partir dessas referências elencadas, observada a repetição delas (Bola-de-neve) (MOREIRA, 2008, p. 32).

---

<sup>55</sup>“A Biblioteca Nacional (BN) é o órgão responsável pela execução da política governamental de captação, guarda, preservação e difusão da produção intelectual do País. Com mais de 200 anos de história, é a mais antiga instituição cultural brasileira. Possui um acervo de aproximadamente 9 milhões de itens e, por isso, foi considerada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) como uma das principais bibliotecas nacionais do mundo.[...] O Portal Institucional da BN consolida informações sobre a instituição, bem como seu acervo e serviços, permitindo o acesso aos Catálogos online, ao acervo da BNDigital e ao conjunto de serviços disponibilizados via Internet.” (Disponível em: <<https://www.bn.gov.br/>>. Acesso em: 29 nov. 2017). No banco de dados da Biblioteca Nacional foram identificadas 31 teses e dissertações, 03 artigos e 100 livros acerca do “Ensino de filosofia”; 02 teses e dissertações, nenhum artigo e 50 livros sobre “Filosofia no ensino médio”; nenhum registro foi encontrado sobre “Aprendizagem filosófica” e “Textos filosóficos”.



#### 4.1 PESQUISAS *STRICTO-SENSU* SOBRE O USO DO TEXTO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

A partir da localização, seleção, análise dos resumos e classificação das pesquisas nos bancos de dados acima apontados foi encontrada 1 (uma) tese e 3 (três) dissertações sobre o uso do texto de filosofia no Ensino Médio. Todas as pesquisas relativas ao uso do texto são posteriores à aprovação da Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatório o ensino de filosofia no ensino médio. Os trabalhos selecionados para análise foram as dissertações de Vieira<sup>56</sup> (2012), Daré<sup>57</sup> (2014), Xavier<sup>58</sup> (2015) e a tese de Valse<sup>59</sup> (2013). Essas pesquisas apresentam como objeto o uso do texto de filosofia no ensino médio.

A análise da pesquisa realizada por Vieira<sup>60</sup> (2012) foi desenvolvida na introdução desta tese, especificamente na letra d.

A dissertação realizada por Daré (2014), na Universidade do Estado de Minas Gerais, procurou investigar o posicionamento político-pedagógico dos professores da rede pública e privada da região de Belo Horizonte e região metropolitana de Minas Gerais acerca dos possíveis “usos dos textos clássicos nas salas de aula”. A investigação foi desenvolvida com base em entrevistas com

<sup>56</sup> Pesquisa de mestrado elaborada por mim no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná em 2012, sob a orientação do Prof. Dr. Geraldo B. Horn. O título da pesquisa foi: *O ensino de filosofia e o uso do texto clássico de filosofia: análise a partir das escolas públicas paranaenses de ensino médio*.

<sup>57</sup> Dissertação elaborada no curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais em 2014, sob a orientação do Prof. Dr. Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes. O título da pesquisa foi: *Linguagem e texto filosófico no ensino médio: a posição político-pedagógica de professores de filosofia*.

<sup>58</sup> Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas em 2015, sob a orientação do Prof. Dr. Renê José Trentin. O título da pesquisa foi: *O texto filosófico no currículo do ensino de filosofia do estado de São Paulo*.

<sup>59</sup> Tese de doutorado elaborada no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná em 2013, sob a orientação do Prof. Dr. Geraldo B. Horn. O título da pesquisa foi: *Aprendizagem filosófica a partir do uso de textos filosóficos nas aulas de filosofia no ensino médio*.

<sup>60</sup> Daré (2014) faz menção à pesquisa nas p. 19, 23, 24; Xavier (2015), na p. 18, assinala que “As pesquisas referiram-se ao período de 2000 a 2013. O número de produções encontrado foi 29, sendo 6 artigos. As 23 pesquisas restantes são todas dissertações, das quais 18 são de instituições públicas e 5, de instituições privadas. Apenas uma (VIEIRA, 2012) das dissertações discute a questão do texto filosófico no ensino de filosofia no ensino médio. O restrito número de publicações no Brasil sobre o ensino de filosofia no ensino médio justifica a importância de ampliarmos essas pesquisas, inclusive aquelas relacionadas ao texto filosófico como recurso didático, visto que tal produção, de modo geral, tem sido ignorada pelos professores, em vista dos diversos desafios encontrados na escola pública ou da má qualidade da formação dos docentes”. (VALESE, 2013, p. 10-11).

professores (4), observações em sala e a partir de algumas questões que buscavam perceber os fatores decisivos para o uso ou não do texto e a importância conferida ao texto pelos professores. A fundamentação teórica foi elaborada com base em Bakhtin (dimensão social e histórica da linguagem). Segundo a pesquisa, o grupo de professores não posiciona o texto como central em sala de aula, porém aponta para a importância dele. Os professores utilizam outros recursos, tais como livro didático, exposição oral, debates e outros textos mais adequados aos estudantes de ensino médio.

A pesquisa informa, em relação aos pesquisados, que não foi identificado “um vínculo lógico e causal entre a formação e o uso do texto clássico em sala” (p. 117), e que em nenhum momento os pesquisados citam elementos de sua formação inicial quanto ao uso do texto de filosofia. Portanto, a formação “inicial” constituiu elemento secundário quanto ao posicionamento referente ao uso do texto.

Considera-se que não existe de fato um nexos “lógico e causal” entre o uso do texto e a formação, o que existe é a potencialização quanto ao uso do texto e outros recursos a partir da formação inicial e continuada dos professores, não apenas da disciplina de filosofia. O exemplo do professor Montag, primeiro professor entrevistado na pesquisa de Daré (DARÉ, 2014, p. 77-83), é bastante elucidativo. O professor é formado em Ciências Sociais, portanto sem formação inicial em filosofia, e não utilizava os textos de filosofia em sala de aula “porque sua formação era insuficiente e não passou a utilizar também em função de sua formação” (p. 117). A utilização dos textos de filosofia se deu em razão de uma estudante de primeiro ano do ensino médio, de um colega professor que ministrava aulas no terceiro ano e utilizava textos de filosofia, e das provas do ENEM. O professor trabalhava com os estudantes a leitura e discussão de capítulos do livro *Mundo de Sofia* até que uma estudante do primeiro ano apontou que “as aulas estavam apresentando os filósofos de modo muito ‘superficial’, sem aprofundamento do pensamento do autor”. (DARÉ, 2014, p. 80-81).

Na página 82 da pesquisa, Daré (2014) apresenta a entrevista realizada com o professor Montag:

**Entrevistador:** Qual...o que que motivou essa decisão de usar o texto?

**Prof. Montag:** É... uma das atividades que a gente tem aqui é um simulado do ENEM, e aí eu comecei a fazer uma...comecei a olhar as provas de ENEM e toda vez...as questões que eu via sobre os filósofos...os clássicos, né? Eu percebi que...era mais profundo do que O Mundo de Sofia propõe. E como eu acho que eles são pilares para o desenvolvimento do pensar depois dele, é...eu acho que seria mais interessante a gente aprofundar um pouco mais.

**Entrevistador:** A escolha se deu porque, assim, títulos do Platão e Aristóteles?

**Prof. Montag:** Até porque, são os que mais aparecem no ENEM.

(...) eu olhei, pesquisei também outros vestibulares. Filosofia, por exemplo UFMG, há muito tempo tem Filosofia no Direito e...começaram na Medicina. Aí...então assim, geralmente, esses dois, principalmente, Platão e Aristóteles e, obviamente, que Sócrates vem na história do Platão, é...eram os que mais apareciam. Então, foi isso...é, as vezes eu via alguma questão falava assim: "Nó, pelo Mundo de Sofia o menino não tem condições de responder essa questão". Porque era mais profundo que a proposta do livro.

Na pesquisa realizada por Vieira (2012) sobre o uso do texto, os professores, principalmente os não formados em filosofia, apontaram a necessidade de melhor formação pedagógica para “explorar” os textos de Filosofia e manifestaram que a formação inicial deixou muito a desejar nesse aspecto.

A pesquisa desenvolvida por Xavier (2015) buscou analisar a compreensão do texto filosófico a partir do currículo de filosofia do estado de São Paulo, principalmente de certas situações de aprendizagem. As questões norteadoras foram relativas ao papel e a recomendações quanto ao uso e incorporação ao material didático.

No estado de São Paulo ocorreu a elaboração de materiais didáticos de apoio ao professor (Caderno do Professor e Caderno do Aluno). A utilização destes materiais era “facultativa” desde que os objetivos propostos não fossem comprometidos.

Quanto ao uso do texto de filosofia, Xavier (p. 85) informa que

nos Cadernos do Professor e do Aluno da disciplina de filosofia, há excertos de textos filosóficos em todas as séries. Em algumas Situações de Aprendizagem há textos grandes (uma lauda), médios e curtos, acompanhados de atividades.

O texto filosófico é considerado de maior importância, porém o professor deve levar em consideração a necessária contextualização, fazendo com que o

estudante reflita sobre o autor a partir de seu próprio contexto, “que atualize para seu tempo os problemas tratados na leitura” (p. 86).

Ao analisar os textos filosóficos apresentados nas Situações de Aprendizagem, o pesquisador observou os seguintes problemas:

1) desarticulação entre os textos filosóficos e os objetivos da Situação de Aprendizagem; 2) caráter fragmentário e descontextualizado dos excertos; 3) descompasso entre o grau de complexidade dos textos e as condições reais do educando para compreendê-los; 4) escolha aparentemente aleatória de autores e excertos; 5) afastamento ou distorção do sentido original do texto filosófico; 6) reducionismo interpretativo. (XAVIER, 2015, p. 95).

Não cabe aqui a análise de cada um destes problemas e sim observar que a pesquisa, ao tratar do texto de filosofia no Currículo de filosofia do estado de São Paulo e, em específico, nos Cadernos do Professor e do Aluno, demonstra que, embora os textos filosóficos, em sua maioria, estejam presentes, existe a necessidade de uma melhor articulação com os objetivos e atividades sugeridos nos planos de aula.

O Currículo de filosofia do estado de São Paulo e seus materiais didáticos empregam o texto filosófico, bem como defendem o seu uso como um dos recursos centrais desse ensino. Contudo, é necessário rever a abordagem desses textos nos planos de aula, visto que a maioria apresenta vários problemas que os tornam dispensáveis ou subaproveitados. Sendo assim, não se cumprem os objetivos recomendados pela legislação educacional a respeito da filosofia, no que se refere ao papel do texto filosófico. Por isso, é imprescindível que reavaliemos essas propostas e os excertos selecionados e avancemos nessa análise, de forma a progredir na consolidação do ensino de filosofia no nível médio e na efetiva consecução dos objetivos da disciplina na formação crítica dos estudantes. (XAVIER, 2015, p. 143).

Valese (2013) realizou uma pesquisa de caráter empírico na qual buscou responder a seguinte indagação: “de que maneira a leitura de textos clássicos de Filosofia pode contribuir para uma aprendizagem significativa?” (p. 7). Ainda na p. 7 o autor apresenta algumas questões importantes referentes à pesquisa:

existe **um** método apropriado para o ensino de Filosofia? Ou, da mesma forma que se supõe que existam Filosofias, também devem existir métodos diversos para o seu ensino? Quanto à metodologia, que espaço teriam os textos clássicos de Filosofia no seu ensino? Como um fim em si mesmo? Ou simplesmente são desnecessários? Ou como uma tecnologia central para que a aprendizagem filosófica ocorra? Ao mesmo tempo, como ler os textos clássicos? Fazendo exegese dos mesmos ou

uma leitura hermenêutica? Uma leitura estruturalista ou analítica? Que tipo de leitura é a mais apropriada para se realizar com alunos do Ensino Médio, quando esta objetiva a aprendizagem filosófica? Em que medida a mesma se diferencia da leitura realizada em nível de graduação? Ou não se diferencia? Como superar as dificuldades de leitura que são características dos sujeitos discentes no Ensino Médio? O como ensinar (que é uma questão metodológica) deve responder a que fim se destina o ensino de Filosofia, isto é, para quê ensinar Filosofia? Para proporcionar aos alunos uma cultura ilustrada, a adaptação dos sujeitos à sociedade ou para que os mesmos possam se tornar sujeitos emancipados? Ensinar um conjunto de saberes historicamente produzidos e acumulados, ou o exercício da razão que pode, inclusive, ser aprendido a partir dos mesmos?

O pesquisador apresenta também uma metodologia para o ensino de filosofia com os textos clássicos de filosofia como tecnologia central. Durante dois anos, como professor da rede pública do estado do Paraná, ele desenvolveu esta metodologia (5 etapas: provocação, aproximação, investigação, sistematização e ressignificação) com seus estudantes de ensino médio.

Como conclusão, apontou que, embora os discentes possuam restrito capital cultural, mesmo diante da pragmaticidade que o jovem enfrenta diante da realidade vigente é possível desenvolver uma aprendizagem filosófica significativa a partir dos textos filosóficos, desde que ocorra planejamento e consequente adequação do texto à realidade e grau de maturidade epistêmica dos estudantes.

Seguem algumas conclusões importantes retiradas da pesquisa de Valse.

É possível ensinar/aprender Filosofia/filosofar no Ensino Médio, tomando o texto filosófico como tecnologia central. E, nesse sentido, é necessário pensar em alguns elementos que foram facilitadores da aprendizagem e naqueles que necessitam ser superados. O ensino de Filosofia nessa etapa apoia-se no trabalho desenvolvido por outras disciplinas [...] Quando toma a leitura de textos filosóficos como uma prática cotidiana, mais ainda. Isso porque, a capacidade leitora dos sujeitos discentes fará muita diferença. É certo que, se essa capacidade, na média geral da turma, for baixa e o professor planejar bem a atividade de leitura, selecionando textos de maneira gradativa quanto à sua complexidade, a mesma poderá ser elevada com a leitura filosófica. Porém, se a média geral da turma já tiver uma capacidade leitora de média para alto nível, tanto os textos a serem selecionados podem ser mais complexos como os resultados também serão melhores. A análise acerca dos dados colhidos, mostra a evolução da capacidade leitora dos sujeitos discentes.

[...] é preciso superar o imediatismo e, até certo ponto, o pragmatismo a que os jovens estão submetidos. Ao iniciarem o Ensino Médio, pelo menos duas pressões começam a ser exercidas sobre eles: a preparação para o vestibular/Enem e a escolha de uma profissão. Por conta disso, quase tudo que lhes é ensinado, parte desses dois pressupostos. Até mesmo os professores acabam por realizar esse

discurso, juntamente com os outros integrantes da comunidade escolar e a sociedade em geral, como forma de justificar e legitimar o que lhes é ensinado e que devem aprender. De outro lado, os alunos passam a acreditar que devem estudar somente aquilo que provavelmente cairá no vestibular/Enem e/ou que lhes será útil no dia a dia. O ensino de Filosofia pode, inclusive, combater esse agir imediato, instrumentalizado. O exercício da reflexão filosófica é resultado de pelo menos dois fatores: da dedicação e da persistência. A leitura filosófica de um texto, filosófico ou não, exige dedicação, paciência e retomada.

É necessário que o professor pense uma metodologia tanto para o ensino de Filosofia como para o uso do texto filosófico em sala de aula. Uma aula de Filosofia precisa ser um exercício do filosofar. Uma aula de Filosofia ou a leitura de um texto de sua tradição não são filosóficos por si sós, mas porque se realizam numa perspectiva de dúvidas, questionamentos, investigações, reflexões, argumentações, diálogos, elaborações, reelaborações. A leitura por si só do texto filosófico não possibilita a aprendizagem filosófica. É necessário que a leitura seja filosófica, para que a aprendizagem também o seja. Porém, para que o aluno aprenda Filosofia por meio do estudo do texto filosófico, este deve ser pensado de forma adequada à etapa da educação que o mesmo se encontra. Assim, antes da leitura propriamente dita do texto filosófico, é necessário provocar o aluno para o(s) problema(s) que o mesmo trata. As estratégias podem ser as mais variadas: música, poema, imagem, notícia ou somente perguntas provocativas, sobre os quais os jovens são provocados a pensar. Aquecidos para a reflexão, faz-se necessário aproximar os alunos tanto do texto quanto do seu autor. Assim, é necessário contextualizá-los: histórica e epistemologicamente. (VALESE, 2013, p. 142-143).

## 4.2 ARTIGOS QUE TRATAM DO USO DO TEXTO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

O mesmo procedimento realizado para a identificação, localização, classificação e análise das dissertações e teses foi efetuado quanto aos artigos ou periódicos. Foram utilizados, além dos bancos de dados supracitados, as referências das dissertações e da tese analisadas anteriormente. Isto em razão da dificuldade em encontrar materiais relativos ao uso do texto de filosofia em sala de aula no ensino médio. Os principais textos encontrados foram os seguintes:

**a) O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento**<sup>61</sup>. Neste artigo, Fabbrini (2005) desenvolve uma série de “recomendações”, “atribuições”, “orientações”,

<sup>61</sup>FABBRINI, R. N. **O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento**. Trans/Form/Ação, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 7-27, 2005. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/view/883/790>>. Acesso em: 11 jan. 2018. O artigo é a continuidade ou retomada de outro texto produzido em 1995, portanto anterior a obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio (FABBRINI, R. N. O ensino de filosofia no 2º grau: uma “língua de segurança”. In: ARANTES, P. E. **Filosofia e seu ensino**. 2 ed. Petrópolis/São Paulo: Vozes/Educ

“obrigações” para o professor de filosofia e para os cursos de filosofia, sejam da universidade ou do ensino médio, e mesmo de fora dos cursos regulares, para os estudantes e as aulas de filosofia. O autor apresenta fundamentalmente a ideia de que a filosofia, no ensino médio e na universidade, pode desenvolver no estudante o domínio da linguagem, de uma “língua de segurança” e principalmente dos elementos constituintes dos discursos, da “desmontagem das regras de produção dos discursos”. O contato com os textos favorecerá os estudantes quanto ao pensamento, à inteligibilidade.

O texto recupera o pensamento de vários autores da filosofia que procuraram pensar a importância e a necessidade da filosofia para a sociedade, a caracterização do pensamento filosófico, a linguagem, a leitura e os textos filosóficos. Os principais autores tratados no texto são: Lebrun (1976); Favaretto (1991, 1995, 2004); Ribeiro (2003); Lyotard (1993, 1983); Barthes (1984, 1996, 1998, 2003); Deleuze e Guattari (1992).

Aos professores de filosofia, em mais de uma dezena de vezes, sejam do ensino médio quanto dos cursos universitários, Fabbrini (2005) aponta o que o “professor de filosofia deve” (p. 7), e também o que pode ser evitado no ensino de filosofia. O autor pretende responder a algumas indagações, principalmente a realizada por Favaretto (1995): “E se não há conteúdos básicos e métodos fixados o que deve ser considerado o mínimo necessário para realizar uma suposta especificidade em termos de seu ensino?”<sup>62</sup> (p. 8).

Aí está uma posição muito fecunda quanto ao “específico” do trabalho filosófico (...) desenvolvimento do pensamento crítico através da vinculação entre problemas vivenciais e problemas filosóficos. Educar para a inteligibilidade, contribuir para a constituição de uma retórica (...) implicam submeter os interesses dos alunos a um tratamento que lhes permita descobrir os encadeamentos, a lei, a estrutura que está (ou não está) nos discursos por eles elaborados. (...) Portanto, mínimo no ensino de Filosofia não é, certamente, este ou aquele conjunto de tópicos, problemas ou partes da Filosofia. Não é, também, uma coleção de

---

1996. p. 87-94). Na p. 8 o autor relata que o “texto deve muito às reflexões de Celso Fernando Favaretto (1995; 2004) e Renato Janine Ribeiro (2003); retomamos também, a propósito do tema, nosso texto sobre o ensino de filosofia no 2º grau (Fabbrini, 1995)”.

<sup>62</sup>A partir da década de 1980, segundo Mendes (2008, p. 12–14), uma série de questões referentes à filosofia se constituíram a partir da sala de aula e originaram o que se denomina “Filosofia do Ensino de Filosofia” (p. 12). Pode-se apontar para duas tendências: aqueles que acreditavam que a filosofia era importante para a formação dos estudantes desde a educação básica e os que diziam que o conhecimento filosófico era algo específico e que se destinava exclusivamente aos que estavam na academia e à pesquisa. Dentre os que se posicionavam a favor da filosofia enquanto elemento para a formação, temos Favaretto.

conceitos, textos ou doutrinas. O que interessa é o foco do trabalho com os alunos: o que é preciso fazer para o desenvolvimento das condições de inteligibilidade? (FAVARETTO, 1995, p. 80).

Conforme aponta Mendes (2008, p. 13), “o questionamento a respeito do ensino de filosofia é anterior ao currículo de Filosofia”. As questões referem-se às dificuldades que o professor de filosofia encontra ao ensinar.

Assim, o professor de filosofia (no 2º grau notadamente), para enfrentar as injunções de sua atividade, antes de definir-se por conteúdos, procedimentos, estratégias (o que deve ser ensinado?, O que pode ser ensinado?, como ensinar?) precisa definir para si mesmo o lugar de onde pensa e fala. (FAVARETTO, 1995, p. 77).

Estas questões estavam ligadas ao momento histórico no qual não existia uma definição quanto ao que ensinar, como ensinar e sobre o papel a ser desempenhado pelo professor de filosofia. Para Mendes (2008, p. 14), o que se buscava garantir era um “mínimo específico filosófico, sem cair numa atividade cansativa, retórica e enfadonha aos jovens estudantes”.

Segundo Fabbrini (2005, p. 8), a leitura filosófica apresenta aquilo que é fundamental à atividade filosófica; a leitura filosófica não se resume a simples “aplicação de metodologias de leituras”; a leitura filosófica se assemelha a um “exercício de escuta”. Ao ler, o leitor se transforma na leitura, pois ocorre uma mudança em suas formas de recepção. O domínio da linguagem, de um discurso filosófico possibilita ao estudante “denunciar a ingenuidade do cientista ou a ideologia de quem não pensa como ele” (LEBRUN, 1976, p. 151). Para Fabbrini (2005), o “trabalho com a linguagem que deve ser ensinado nos cursos de filosofia [...] deve estimular a desmontagem de regras de produção de discursos” (p. 9). O contato com os textos, “com a ordem das razões e da retórica, pode armar os alunos de um repertório de *topói*, de uma grelha crítica [...]” (p. 9). Citando Lyotard, Fabbrini (2005, p. 11) aponta que o exercício da escuta paciente caracteriza-se pela “procura daquilo que permanece impensado mesmo quando a questão, o tema, já foi pensado.” A leitura do texto filosófico é um exercício de paciência.

**b) O sentido e o “lugar” do texto filosófico nas aulas de filosofia do ensino médio**<sup>63</sup>. Neste artigo os autores procuram apresentar “o sentido e o lugar que o

<sup>63</sup>HORN, G. B.; VALESE, R. O sentido e o “lugar” do texto filosófico nas aulas de filosofia do ensino médio. In: NOVAES, J.L.C.; AZEVEDO, M.A.O. (Org.). **A filosofia e seu ensino: desafios emergentes**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010. p. 27-40. Texto também publicado em revista online: VALESE, Rui; HORN, Geraldo Balduino. O texto filosófico nas aulas de Filosofia do Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense. **Filosofia e Educação**, Campinas,



texto clássico de filosofia ocupa numa aula de Filosofia no Ensino Médio” (HORN, 2010, p. 27). A compreensão acerca do uso do texto foi realizada tendo como referência as escolas públicas paranaenses a partir da “triangulação de três campos empíricos: a proposta curricular do curso de filosofia da UFPR, o texto das Diretrizes Curriculares de Filosofia e o Livro Didático Público” (p. 27-28). Os autores, antes da análise dos documentos, apresentam três aspectos importantes sobre o uso do texto filosófico: a) o uso apropriado do texto de modo que realize sua função de mediação da reflexão filosófica; b) adequação do texto ao conteúdo estudado, observar o grau de dificuldade e o tempo necessário para a leitura e interpretação; c) a compreensão de que o texto não é “um fim em si mesmo” (p. 28), de que é um elemento central, porém não único das aulas de filosofia.

Pode-se dizer com certa segurança que se tornou lugar-comum nos círculos acadêmicos e nos debates sobre o ensino da Filosofia a defesa do uso do texto filosófico nas aulas de Filosofia do Ensino Médio. O que certamente não constitui unanimidade é o modo como essa apropriação deve ser realizada, seja do ponto de vista dos critérios para a seleção dos textos, seja do modo como os mesmos devem ser tratados do ponto de vista da transposição didática. (HORN, 2010, p. 29).

O curso de filosofia da Universidade Federal do Paraná oferece aos estudantes disciplinas voltadas à leitura e à análise de textos de filosofia, que privilegiam as atividades de pesquisa, com “estratégias pedagogicamente propícias” (HORN, 2010, p. 30).

As Diretrizes Curriculares de Filosofia para o Ensino Médio do Paraná, para Horn, principalmente em sua versão de 2006, apresenta orientações “com explícito caráter didático e pedagógico” (HORN, 2010, p. 31), destacando a importância dos textos filosóficos.

É imprescindível recorrer à história da filosofia e aos textos clássicos dos filósofos, pois neles o estudante se defronta com o pensamento filosófico, com diferentes maneiras de enfrentar o problema e, com as possíveis soluções já elaboradas, as quais orientam e dão qualidade à discussão. (PARANÁ, 2008, p. 60).

O texto oficial apresenta sentidos diferentes, porém não desconectados, quanto ao uso do texto clássico de filosofia. Existem, segundo Horn (2010, p. 32), “três sentidos diferentes, mas interligados entre si”:

[...] a) o uso do texto indicado como centro do processo pedagógico, como tecnologia sem a qual não se pode falar em aula de Filosofia; b) como recurso necessário, no entanto, sem indicar como tratar um texto filosófico do ponto de vista didático pedagógico, muito menos de modo filosófico; ou seja, não estabelece nenhuma orientação em relação à análise de textos; c) indicado como referência, apontando para alguns cuidados como não tomar o texto como fim, não estabelecer uma leitura linear, formal ou simplesmente cadastrada.

Os três sentidos apontados podem ser percebidos essencialmente na leitura do trecho seguinte, retirado das Diretrizes Curriculares de Filosofia para o Ensino Médio do Paraná:

[...] os conteúdos estruturantes devem ser trabalhados na perspectiva de fazer com que os estudantes pensem os problemas com significado histórico e social e analisem a partir dos textos filosóficos que lhes forneçam subsídios para que pesquisem, façam relações e criem conceitos. Ainda afirma que, ir ao texto filosófico ou à história da Filosofia não significa trabalhar de modo que esses conteúdos passem a ser a única preocupação do ensino de Filosofia. Eles serão importantes desde que atualizem os diversos problemas filosóficos que podem ser trabalhados a partir da realidade dos estudantes.

A atividade filosófica centrada, sobretudo no trabalho com o texto, propiciará entender as estruturas lógicas e argumentativas, levando-se em conta o cuidado com a precisão dos enunciados, com o encadeamento e clareza das ideias e buscando a superação do caráter fragmentário do conhecimento.

É preciso que o professor tenha uma ação consciente para não praticar uma leitura em que o texto seja um fim em si mesmo. O domínio do texto é necessário. O problema está no formalismo e no tecnicismo estrutural da leitura, que desconsidera, quando não descarta, a necessidade da compreensão do contexto histórico, social e político da sua produção, como também da sua própria leitura. (PARANÁ, 2008, p. 52-53).

Quanto ao Livro Didático Público, os autores apontam para a existência de duas formas de texto filosófico:

a) como citação curta, no corpo de um texto discursivo sobre determinada questão filosófica, ou em destaque, como uma citação longa; b) ou ainda como fragmento de um texto, podendo ser longo ou curto. A diferença básica entre as duas situações é que, quando citação, seu caráter é de ilustração, complementação de um raciocínio que está sendo desenvolvido. No segundo caso, quando apresentado como fragmento, o mesmo é central, e não secundário. (HORN, 2010, p. 35).

Os autores desenvolvem no artigo o tópico *Ensinar Filosofia a partir do texto*. Não existe uma Filosofia, e sim filosofia, assim também não existe um caminho exclusivo para o ensino de filosofia, mas vários caminhos que podem ser percorridos. São necessárias orientações adequadas para que ocorra a leitura dos textos filosóficos, tornando a prática da leitura em sala algo orgânico e sistemático.

Como conclusão são apresentadas duas sínteses: 1) a necessidade de que a leitura e a análise dos textos sejam realizadas a partir do entendimento da “mediação praxiológica dos conteúdos” (p. 39) afim de que ocorra o desenvolvimento da consciência crítica. Quanto aos licenciados, é necessário capacitá-los para a análise e interpretação, evitando cair no formalismo; 2) a leitura dos textos filosóficos não pode propor “um criticismo especulativo, discurso vazio que leva geralmente ao ceticismo” (p. 40), mas o desenvolvimento de uma consciência crítica, autônoma, uma reflexão relacionada ao vivido que transforme a “experiência compreendida em um saber a respeito da própria experiência” (p. 40).

**c) Retrato atual do ensino de filosofia e do uso do texto clássico de filosofia nas escolas públicas do Paraná<sup>64</sup>.** Os autores apresentam, a partir de um levantamento empírico (questionário) realizado junto aos professores do estado do Paraná, o entendimento (sentido e lugar) que os professores de filosofia — formados ou não na disciplina de filosofia, porém ministrando naquela ocasião aulas de filosofia — tinham do texto clássico de filosofia.

Em um primeiro momento, foram apresentadas as condições, o contexto, um “retrato” do ensino de filosofia no Paraná no ano de 2010. Em seguida, foram identificados os principais materiais utilizados pelos professores nas aulas de filosofia. Posteriormente, a utilização dos textos filosóficos (quais os critérios para a seleção, quais os métodos, estratégias, dificuldades e resultados) e, por fim, o sentido e lugar apontado pelos professores do texto de filosofia nas aulas para os estudantes de ensino médio.

---

<sup>64</sup>VIEIRA, W. J.; HORN, G. B. Retrato atual do ensino de filosofia e do uso do texto clássico de filosofia nas escolas públicas do Paraná. **Revista Dialogia**, São Paulo, v. 13, 2011, p. 73-98. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/2751/2106>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

**d) A importância do texto filosófico nas aulas de Filosofia<sup>65</sup>.** A autora defende o uso dos textos filosóficos com os estudantes de ensino médio, pois considera que para o desenvolvimento do pensamento filosófico, do filosofar, de atividades do pensamento, é imprescindível o conhecimento da tradição filosófica, dos conceitos e problemas presentes nos textos de filosofia.

É certo que, sem conhecer ideias e teorias presentes na tradição filosófica, falta a base para se pensar filosoficamente, pois a História da Filosofia está materializada nas obras dos grandes pensadores e nos impactos históricos que tiveram. (SANTOS, 2011, p. 292).

Retomando Jean Maugüé (1955), a história da filosofia não pode ser estudada enquanto mera “recapitulação de uma lista de nomes ilustres, mas a retomada do contato com os grandes espíritos, as matrizes do pensamento, através da leitura dos clássicos” (p. 293). Trata-se da compreensão de que a história da filosofia deve capacitar os estudantes não apenas com informações acerca do passado e sim “ensiná-los a ler um texto filosófico, prestando atenção à construção dos conceitos e da argumentação, e, num segundo momento, orientá-los na produção de escritos conceituais e argumentativos” (p. 293).

Quanto às dificuldades, aos obstáculos relativos ao ensino-aprendizagem, ao trabalho com os textos em sala de aula, sejam eles cognitivos, sociais ou históricos, “é importante refletir-se que a educação é um processo e que é necessária a promoção de um aprofundamento progressivo dos conteúdos” (MAUGÜÉ, 1955, p. 294). Não se espera que os estudantes se tornem de forma abrupta notáveis leitores de textos de filosofia, o que se deseja é que textos de filosofia sejam compreendidos enquanto instrumento que favorece o aprendizado filosófico, como fonte de ideias e argumentos sobre questões importantes.

---

<sup>65</sup>SANTOS, K. C. A importância do texto filosófico nas aulas de Filosofia. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. p. 288-297, jul. 2011. ISSN 1984-9605. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635463>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

#### 4.3 PRINCIPAIS PERSPECTIVAS OU CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS SOBRE O USO DO TEXTO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

A revisão de forma breve procurará averiguar e analisar algumas propostas, compreensões e perspectivas acerca do uso do texto de filosofia no ensino médio: **a) a proposta de Paulo Eduardo Arantes; b) a proposta de Marilena Chauí; c) a proposta de Silvio Gallo.** É importante salientar que esses autores apresentam uma determinada dimensão educacional da filosofia, denotando uma concepção de filosofia enquanto elemento significativo e fundamental na formação humana.

a) No capítulo 2, especificamente na seção 2.3, foi apresentada a crítica de Paulo Arantes à concepção e método filosófico instaurado no Brasil com a criação da Universidade de São Paulo e sua respectiva influência na formação filosófica brasileira, principalmente no que tange ao método de leitura dos textos de filosofia. Embora Arantes, autor de uma vasta obra<sup>66</sup>, não apresente uma proposta para o ensino de filosofia no ensino médio, pode-se observar em suas produções elementos que tratam da questão da formação filosófica brasileira, principalmente a relação entre os textos clássicos de filosofia e as humanidades com a realidade social, econômica e política atual, buscando pensar, a partir de sua “dialética negativa”, o mundo e o Brasil. No livro *Um departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana* (1994), Arantes apresenta as gerações de professores e professoras de filosofia, principalmente franceses, responsáveis pela criação da USP (1934). Ele aponta que um Departamento Francês de Filosofia foi importado peça por peça, juntamente com as mais variadas doutrinas que eram consumidas ao acaso na Europa (p. 61). Um dos aspectos centrais tratados por Arantes e que diz respeito ao objeto desta pesquisa é quanto ao método filosófico adotado. Com a vinda dos professores de filosofia franceses (missão francesa) ocorreu a transplantação do modelo historiográfico da tradição francesa, da metodologia estruturalista francesa.

---

<sup>66</sup>As principais obras de Paulo Arantes são: *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas* (1992); *O sentimento da dialética* (1992); *Um departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana* (1994); *O fio da meada* (1996); *Ressentimento da dialética* (1996); *Dicionário de bolso do almanaque filosófico zero à esquerda* (1997); *O sentido da formação* (1997); *Hegel: a ordem do tempo* (2000); *Notícias de uma guerra cosmopolita* (2004); *Zero à esquerda* (2004); *Extinção* (2007); *O novo tempo do mundo: e outros estudos sobre a era da emergência* (2014).

Dois anos antes de minha estréia como aluno da Maria Antônia filosófica, Oswaldo Porchat finalmente traduzira, prefaciara e fizera publicar (em 1963) na intenção dos estudantes, além de programar como seminário introdutório aos seus cursos de Filosofia Antiga, um estudo de Victor Goldschmidt (oráculo da casa, porém relativamente desconhecido no seu país de origem) sobre o problema do método em História da Filosofia, o qual juntamente com outro ensaio de Martial Gueroult sobre a mesma questão e mais ou menos da mesma época (meados dos 50), constituía, na opinião muito enfática e de época do mais estrito dos discípulos paulistas, o momento mais alto da metodologia científica em História da Filosofia, uma jovem discípula que o método dito “estrutural” afinal elevava à real objetividade das ciências rigorosas e em torno da qual gravitaria o ensino de filosofia entre nós. (ARANTES, 1994, p. 17).

Da Europa veio a certeza de que estava na leitura dos textos clássicos de filosofia a única forma de aprender a filosofar, na verdade uma adaptação da máxima kantiana. “Leitura comandada pelos olhos do espírito, esforço de compreensão interna [...] de costas para a matéria bruta da experiência social” (p. 17), “[...] perguntava-se doravante pelo sentido e não pela verdade de um sistema filosófico, a respeito do qual se suspendia o juízo” (p. 18). Não se pode negar que em decorrência do caráter dependente da cultura brasileira, do intenso dogmatismo, a prosperidade acadêmica foi bastante grande, principalmente quanto ao “acertar o passo com o mundo moderno” (p. 18). “[...] adotávamos um método de inegável valor propedêutico e profilático, porém especializado em produzir o vácuo histórico em torno do discurso filosófico, cuja autonomia se devia preservar” (p. 19). O método estruturalista busca tornar a história da filosofia uma ciência rigorosa, busca a objetividade na interpretação dos sistemas filosóficos.

Objetividade que consiste na reconstituição explícita do movimento do pensamento do autor, refazendo seus mesmos caminhos de argumentação e descoberta, segundo seus diversos níveis, respeitando todas as suas articulações estruturais, reescrevendo, por assim dizer, segundo a ordem das razões, a sua obra, sem nada ajuntar, entretanto, que o filósofo não pudesse e devesse assumir explicitamente como seu. E sem esquecer um só instante que “as asserções de um sistema não podem ter por causas, ao mesmo tempo próximas e adequadas, senão razões, e razões conhecidas do filósofo e alegadas por ele”. (PORCHAT, 1963, p. 7).

A interpretação do texto tendo em vista a fidelidade ao pensamento do filósofo é preponderante na formação de professores e pesquisadores de filosofia no Brasil. O descarte do contexto, o domínio único e exclusivo do conceito, representa a transformação ou o confinamento do filósofo em ser um explicador de texto, um “técnico da filosofia”.

Alguém observou certa vez que Kant trouxera a filosofia da idade ingênua para a sentimental. Com o que Hegel concordava inteiramente, embora não empregasse explicitamente a divisão schilleriana entre ingênuo e sentimental. A ressalva que acabamos de repassar é tanto mais premente quanto os pós-kantianos, filósofos e poetas, estavam entendendo o sentimental como reflexão pura, no sentido de que o único assunto da filosofia é a própria filosofia. (Vale o curto-circuito: até hoje só é considerado filósofo profissional, isto é, filósofo propriamente dito, quem cuida de filosofia, e isto de um ponto-de-vista-lógico, lógico-transcendental para ser mais exato, ou o que passe hoje por transcendental. A cultura filosófica franco-uspiana está aí para não me deixar mentir, e me obrigar a acrescentar ato contínuo que não há nada para pôr no lugar dessa descendência em linha direta da primeira dimensão kantiana exclusiva e que possa ainda ser chamado de filosofia ou coisa que o valha. E se em vez de “cuida” de filosofia eu tivesse dito “estuda” filosofia, estaria simplesmente lembrando que a matriz profissional admite – e como! – uma filial historiográfica, embora seja esta movida muito mais a filologia do que a problemas filosóficos em busca de solução, salvo no caso específico da retomada dos clássicos pelos filósofos analíticos). (ARANTES, 1996, p. 33-34).

Heller (1983, p. 26) afirma que hoje a atitude filosófica tornou-se difícil, pois a filosofia está inserida na divisão social do trabalho e a partir disto a objetivação, que não é uma profissão, acabou se tornando uma. Ainda para Heller,

Dever do filósofo – hoje não menos do que em outros momentos da história – é viver segundo a sua filosofia; ele deve assumir o risco do conflito com a “profissão”, com a divisão do trabalho que priva a filosofia de sua eficácia, de sua função específica, de seu caráter democrático. (1983, p. 27).

A etiqueta estruturalista, o método estruturalista de leitura das obras dos filósofos, seria na perspectiva de Heller (1983, p. 33) uma abordagem especializada de filosofia, um “material científico” que não decorre do carecimento e muito menos visa à função da filosofia, “os especialistas que se aproximam da filosofia como se se tratasse de uma ciência não podem ser designados ou considerados como filósofos” (p. 34).

Pode-se considerar Paulo Eduardo Arantes na acepção helleriana de filósofo autêntico, um receptor completo da filosofia, pois nele, considerando sua vasta obra e principalmente sua filosofia radical, a atitude filosófica e o modo de compreender ao mesmo tempo os momentos da filosofia refletem o “como debes pensar, agir e viver”. Nos livros *Extinção* (2007) e *O novo tempo do mundo* (2014), tece críticas radicais ao mundo contemporâneo e ao capitalismo (“Máquina de moer gente”).

b) Marilena de Souza Chauí tem mais de 40 anos de atuação no campo da filosofia. Professora titular da Universidade de São Paulo, lutou contra a ditadura militar<sup>67</sup>, tornando-se referência política e intelectual para os movimentos de esquerda que se constituíram durante o processo de redemocratização. Foi uma das criadoras do Partido dos Trabalhadores (PT) na década de 1980, participou do governo municipal de Luiza Erundina (1989-1992) como secretária de cultura da cidade de São Paulo. É autora de variadas obras<sup>68</sup> dirigidas à academia e ao público leigo.

Muitas das suas reflexões partem dos acontecimentos cotidianos, como a notícia sobre um ato de violência, a censura de um filme ou o surgimento de um novo romance. Essa maneira de trabalhar nunca foi uma unanimidade entre os filósofos. Ao contrário, normalmente, as pesquisas em filosofia tratam apenas dos temas e dos textos clássicos. Sua postura como filósofa e intelectual, todavia, é fiel à sua formação. (SANTIAGO; SILVEIRA, 2016, p. 261).

Ao tratar de sua relação com a filosofia e de seu processo formativo, chama atenção para o estímulo que recebeu de seus professores do Colégio Estadual Presidente Roosevelt no qual tinha aulas de latim e grego, pela leitura dos textos clássicos, a valorização dada às humanidades, ao desenvolvimento crítico dos estudantes e à participação política. Em uma entrevista concedida em 2010 trata assim de seu encontro com a filosofia:

Eu me encontrei com ela [a filosofia] muito cedo. Quando tinha 12 anos, li um livro de minha mãe sobre filosofia da educação e fiquei deslumbrada com um sujeito chamado Sócrates. Acho que não entendi quase nada do livro, mas a figura de Sócrates ficou gravada em minha

<sup>67</sup>Sobre lecionar durante a ditadura civil-militar, Chauí esclarece que “a maioria dos estudantes e dos jovens professores de hoje não têm como avaliar o que foi viver sob o AI-5, isto é, sob o terror como prática de Estado no Brasil. Foram anos de medo. Você saía para a universidade, mas não sabia se iria voltar para casa ou ser presa e morta. Você nunca sabia se iria encontrar os colegas e os estudantes com quem estivera na véspera ou se alguns teriam desaparecido (presos, torturados, mortos ou exilados). A universidade, aparentemente, era dirigida por professores, mas, de fato, era dirigida por militares. Nas salas de professores, dos conselhos e das congregações, havia escuta eletrônica; nas aulas, havia policiais disfarçados de estudantes. Meu departamento (e praticamente todos os outros) fora quase destruído com a expulsão e exílio de professores e o retorno à França dos professores franceses. Éramos apenas cinco professores e eu, muito jovem, nem mesmo tinha apresentado minha tese de doutorado. (SANTIAGO; SILVEIRA, 2016, p. 267).

<sup>68</sup>As principais obras de Marilena Chauí são: *A ideologia da competência* (2014); *Conformismo e resistência* (2014); *Contra a servidão voluntária* (2013); *Simulacro e poder* (2010); *Cultura e democracia* (2007); *Experiência do pensamento* (2002); *Escritos sobre a universidade* (2001); *Nervura do real* (1999); *O que é ideologia* (1980); *Boas vindas à filosofia* (2013); *Iniciação à filosofia* (2012); *Convite à filosofia* (2010); *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles* (2007); *Introdução à história da filosofia: as escolas helenísticas* (2010).



memória por causa de uma coisa fantástica chamada maiêutica! [...] No meu tempo havia, após os quatro anos de Ginásio (no qual se aprendia latim, inglês e francês), o chamado Colegial (dividido em Clássico e Científico), que durava três anos e nos preparava para a universidade. Durante os três anos de Colegial Clássico (no qual se aprendia latim, grego, espanhol, inglês e francês) tive aulas de filosofia, que era uma disciplina obrigatória – eram cinco aulas semanais, isto é, com exceção do sábado, havia filosofia todos os dias.[...] Para se ter uma ideia de como era o ensino, lembro que líamos Caio Prado Júnior nas aulas de história do Brasil; César, Cícero, e Virgílio, nas aulas de latim; trechos de Homero, Sófocles e Platão, nas aulas de grego; Racine, Corneille e Molière, nas aulas de francês; Shakespeare e Milton, nas aulas de inglês; Cervantes e Machado, nas aulas de espanhol; todos os poetas e romancistas românticos, simbolistas e modernistas, nas de literatura portuguesa e brasileira. (CARVALHO; SANTOS, 2010, p. 17).

No que tange à leitura dos textos clássicos de filosofia, Chauí aponta que a formação do professor é indispensável para o trabalho com os textos clássicos. O conhecimento da história da filosofia, das questões clássicas da filosofia, dos principais autores e dos principais textos das disciplinas que compõem a filosofia, de ao menos uma língua que possibilite ler o autor em sua língua original, bem como as relações entre as questões clássicas e as contemporâneas da filosofia são elementos fundamentais para que o professor possa provocar o interesse dos estudantes. Além da formação<sup>69</sup> do professor de filosofia, Chauí, ao abordar a aliança da leitura dos clássicos com os grandes debates da tradição e a atualidade dos problemas, aponta que

É uma questão de dosagem e de *kairós*. Dosagem: é recomendável que os alunos leiam pelo menos três textos clássicos (por exemplo: Menon, Discurso do Método Parte 1, Discurso sobre a origem das desigualdades) e aprendam a fazer análise de texto porque isto os ajudará não só em filosofia, mas em todas as outras matérias e, futuramente, em cursos de graduação que não de filosofia. Penso que não é recomendável estruturar o curso por leitura de textos, pois isso requer técnica, interesse, paciência e tempo que os adolescentes não têm. *Kairós*: depois de conhecer a classe e perceber quais as

---

<sup>69</sup>Segundo Chauí, o bom professor não é aquele que diz aos estudantes “façam como eu” e sim aquele que lhes diz “façam comigo”. Cita um exemplo atribuído a Merleau-Ponty: o mau professor de natação faz duas coisas: primeiro, se joga sozinho na água e diz aos alunos “façam como eu”, depois ensina os alunos a nadar na areia, como se a areia e água fossem o mesmo; ao contrário, o bom professor de natação é aquele que se joga na água com os alunos e lhes diz “façam comigo”, porque a relação não é dos alunos com o professor, mas com a água. Eu penso que o bom professor é aquele que não ocupa o lugar do saber, aquele que deixa o lugar do saber sempre vazio, que instiga os alunos a se relacionarem com o próprio saber pela mediação do professor, que faz com que todos compreendam que o lugar do saber estando vazio todos podem aspirar a ele. [...] Acredito que o professor deve ser o mediador desse diálogo e não o objeto do diálogo. Por isso, penso que o bom professor é o que mantém a assimetria entre ele e os alunos para que estes, sozinhos, conquistem uma relação de simetria e de igualdade com ele, tornando-se professores também. Em suma, eu penso (e pratico) a educação como formação e não como transmissão e adestramento que seriam facilitados pelo “diálogo” (SANTIAGO; SILVEIRA, 2016, p. 271).

inquietações dos alunos – em geral, existenciais e religiosas – o professor pode escolher os textos para seminários de leitura de textos. (CARVALHO; SANTOS, 2010, p. 17).

Uma das obras mais conhecidas, e certamente a mais lida, principalmente pelos estudantes de ensino médio, é o livro *Iniciação à filosofia*<sup>70</sup>. Na edição de 2015 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ele foi o quarto mais escolhido (1.534.464), e em 2012 foi o segundo mais escolhido pelos professores de filosofia do ensino médio brasileiro (1.090.090)<sup>71</sup>. Chauí, ao se referir ao livro para o ensino médio, indica que “o que penso está lá” (2010, p. 33).

O Guia 2018 do Livro Didático de Filosofia do Ensino Médio<sup>72</sup> (BRASIL, 2017, p.45) descreve o livro de Chauí enfatizando “a centralidade da leitura, o caráter plural da Filosofia e a proposição de que interpretar a palavra é interpretar o mundo”. Ainda segundo o Guia, a obra apresenta uma articulação entre temas e história da filosofia e possibilita a discussão de temas atuais em conexão com conceitos da tradição filosófica. Assim, “o aprendizado da filosofia ganha sentido para a vida do/a estudante, na medida em que a Filosofia não se apresenta para ele como desvinculada do seu cotidiano” (p. 45).

O melhor exemplo do que define a filosofia pode ser trazido por outro grego: Sócrates. Andando pelas ruas e praças da antiga Atenas, Sócrates conversava com seus conterrâneos a respeito daquilo em que acreditavam e que julgavam conhecer, fazendo-os, pouco a pouco, reconhecer com o espanto que suas crenças não tinham base nenhuma e que não sabiam o que imaginavam saber. A atitude filosófica se inicia exatamente quando não nos contentamos com as aparências das coisas nem com ideias cristalizadas em nossa sociedade. (CHAUÍ, 2013, p. 3).

Ao ensinar a ler os textos clássicos de filosofia e a leitura filosófica de elementos textuais e não textuais, o livro possibilita a conexão entre a filosofia e a formação dos estudantes que será demonstrada no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo tão necessário ao mundo de hoje (BRASIL, 2017, p. 45).

<sup>70</sup>CHAUÍ, M. *Iniciação à filosofia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

<sup>71</sup>O PNLD é um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo (em 2015 foram distribuídos 144.291.373 e em 2012 foram 132.670.307 exemplares). O programa, que contava com outra denominação, foi criado em 1937 e atualmente está voltado à educação básica. Com relação ao componente curricular de filosofia, no que concerne ao PNLD, trata-se da terceira (3ª) participação (2012, 2015, 2018). Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

<sup>72</sup>Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

Existem muitos questionamentos quanto ao uso de manuais de filosofia nas aulas de filosofia para os estudantes de ensino médio. Um dos mais citados é que o manual é “o comentário do comentário do comentário”, ou seja, o manual, seguindo a concepção de verdade presente no livro X d’A *República*, de Platão, está três graus afastado da verdade, tal como uma banda *cover* de outra banda *cover*. Porém, tal como constatado nos Guias do PNLD (2012, 2015, 2018), nos últimos anos os manuais de filosofia foram se aprimorando e se aproximando daquilo que se exige como recurso ou ferramenta metodológica para o ensino de filosofia. Em uma pesquisa realizada em 2004, Oliveira constatou o seguinte aspecto:

Na maioria dos livros, independentemente do grupo, foi constatada a pequena incidência de extratos mais longos dos filósofos aos quais as obras se referem. Isso talvez se explique pelo fato de os autores dos livros didáticos julgarem a leitura das fontes originais uma tarefa árdua e desinteressante para o leitor, preferindo então expor o pensamento daqueles que estão focalizando. (OLIVEIRA, 2004, p. 255).

Ao se referir ao livro *Convite à filosofia*<sup>73</sup>, de Marilena Chauí, o mesmo pesquisador apontou para a “não citação completa da obra de nenhum filósofo nem indicações bibliográficas de espécie alguma ao final do livro” (OLIVEIRA, 2004, p. 256). Outro aspecto apontado é a limitação por conta do tipo de abordagem, o “caráter didático do livro [...] num total de 440 páginas, apenas 22 são diretamente dedicadas ao estudo da ética ou da filosofia moral” (p. 267). Na obra de 2013 constata-se a existência de excertos de textos filosóficos, de literatura, sociologia, imagens, filmes, box com vocabulário, questões dissertativas (exceto questões de múltipla escolha<sup>74</sup>), linha do tempo, glossário, índice

---

<sup>73</sup>CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001. Embora com nomes diferentes os livros *Convite à filosofia* e *Iniciação à Filosofia* possuem a mesma proposta: temas articulados à história da filosofia. Segundo Chauí, “vivemos numa sociedade dita pós-moderna, que opera com a fragmentação do espaço e do tempo e com sua compreensão no aqui e agora dos meios eletrônicos; vivemos numa sociedade de imagens e experiências sem densidade espacial e sem raízes temporais, fugazes e efêmeras, próprias do mundo descartável. Isso torna compreensível que os alunos possam não ter interesse pela história da filosofia e que os professores se sintam inibidos em ensiná-la porque os alunos não os escutariam. Foi pensando nisso que, quando escrevi *Convite à filosofia* e *Iniciação à filosofia* meslei em todos os temas elementos de história da filosofia”. (SANTIAGO; SILVEIRA, 2016, p. 272-273).

<sup>74</sup>Ao narrar sua experiência como professora de Ensino Médio em escola pública e em específico no Colégio Estadual Professor Alberto Levy, Chauí revela que “existia diálogo entre os professores, todos exigentes quanto à qualidade do ensino e ao desempenho dos alunos, e boa infraestrutura, particularmente, a biblioteca. Havia ciclos de debates e palestras sobre assuntos variados da cultura contemporânea com professores da casa e com convidados especiais. No início de cada semestre, os professores por afinidade de suas matérias propunham trabalhar juntos determinados assuntos, mas

remissivo, indicações de leitura e farta bibliografia. À ética e à moral são dedicadas 22 páginas (p. 254-276). O Guia, ao tratar da presença de textos de filosofia, aponta que “o livro apresenta um número relativamente pequeno de textos de autores clássicos, recorrendo, no geral, a pequenos fragmentos” (BRASIL, 2017, p. 49).

No Manual do professor é apresentada a orientação pedagógica baseada em três elementos: 1) a leitura do aluno é inserida no centro do trabalho: foi elaborada para que os estudantes pudessem desenvolver uma leitura direta e sistemática; 2) filosofias: apresentar a pluralidade do pensamento filosófico e diferentes abordagens; 3) interpretar a palavra é interpretar o mundo: desenvolver o pensamento crítico e, para isto, é necessário que o estudante domine variadas ferramentas, destacando a interpretação de textos e a análise de conceitos, e assim possibilitar uma melhor compreensão do mundo. É importante a referência a Paulo Freire de que a leitura da palavra e a leitura do mundo são indissociáveis. Desta forma, ensinar filosofia “[...] pressupõe um vínculo indissociável com o mundo ao nosso redor e, assim, associa-se às demais disciplinas com as quais o aluno entra em contato durante o Ensino Médio” (CHAUÍ, 2013, p. 379).

Experiência da razão e da linguagem, a filosofia é a peculiar atividade reflexiva em que, na procura do sentido do mundo e dos humanos, o pensamento busca pensar-se a si mesmo, a linguagem busca falar de si mesma e os valores (o bem, o verdadeiro, o belo, o justo) buscam a origem e a finalidade da própria ação valorativa. Essa experiência, concretizada no e pelo trabalho de cada filósofo, constitui o discurso filosófico. Porque a filosofia é um discurso dotado de características próprias, a iniciação a ela encontra um caminho seguro no ensino da leitura dessa modalidade de discurso, a fim de que os alunos aprendam a descobrir, no movimento e na ordenação das ideias de um texto, a lógica que sustenta a palavra filosófica para que possam analisá-la e comentá-la, primeiro, e interpretá-la, depois. (CHAUÍ, 2009, p. 12).

---

ninguém usava o jargão da interdisciplinaridade [...] O professor preparava suas aulas com o material pesquisado na Biblioteca Municipal e, no caso dos alunos, como eram pouquíssimos os livros de filosofia em português consultavam livros em inglês, francês e espanhol [...] A última coisa que alguém pensaria seria em livros com ilustrações, pouco texto e quase nenhuma formação! Também nunca passaria pela cabeça de ninguém, em qualquer das disciplinas, em dar provas na forma de testes de múltipla escolha” (CARVALHO; SANTOS, 2010, p. 19).

c) Silvio Donizetti de Oliveira Gallo é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp-SP), licenciado em filosofia (PUC-SP), mestre e doutor em educação (Unicamp-SP) e livre-docente em filosofia da educação (Unicamp-SP). Silvio Gallo pode ser considerado hoje um dos mais importantes pesquisadores brasileiros acerca do ensino de filosofia<sup>75</sup>. Possui vasta produção, tanto de materiais didáticos quanto de paradidáticos<sup>76</sup>, de artigos e palestras. As principais publicações tratam do que denomina “Educação Anarquista” e da filosofia francesa contemporânea, principalmente na “potência” do pensamento de Gilles Deleuze e Michel Foucault no pensar a educação e o ensino de filosofia.

Ao tratar de sua relação com a filosofia, aponta que sua trajetória se constituiu ao longo do trabalho docente; primeiro, como professor de ensino

---

<sup>75</sup>Gallo foi um dos participantes do movimento pelo retorno da filosofia ao ensino médio. Em uma entrevista de 2016 trata da Medida Provisória que retira a filosofia do ensino médio. Segundo ele, [...] temos hoje no MEC um grupo afinado com o partido (e sua visão de política educacional) que não aceitava – e continua não aceitando – a presença da Filosofia como disciplina obrigatória, pois isso fere o princípio neoliberal da flexibilização curricular. Ora, eles não se sentem fortes para flexibilizar Matemática ou outras disciplinas tradicionais, então, evidentemente, começarão por áreas mais “fracas”, que não possuem tradição de presença nos currículos. Fala-se em educação articulada com as necessidades do mundo contemporâneo, o governo federal paga comerciais de TV com estudantes sorridentes dizendo que apoiam a proposta, mas procuram silenciar estudantes que, no segundo semestre de 2016, ocuparam mais de mil escolas por todo o território nacional, protestando contra esta reforma por Medida Provisória, sem discussão com a sociedade. O que vemos, de fato, é o conflito entre dois projetos de país, entre duas visões de processos educativos articulados com as necessidades nacionais. Penso que a comunidade filosófica precisa articular-se e mostrar os avanços que foram conseguidos com a presença da Filosofia na escola nestes últimos anos. Embora tenha sido pouco tempo até aqui (de forma plena, as escolas tinham até 2012 para implementar a presença da disciplina, o que significa que, em muitos lugares, ela pode ter apenas quatro ou cinco anos de presença), penso que houve avanços importantes. Mas, confesso, estou pessimista. Penso que está sendo imposto um redirecionamento no projeto de país, com um cunho muito mais conservador. Não temos espaço aqui para examinar isto, mas temos visto este fenômeno em muitas direções, como a proibição, em muitas redes municipais e estaduais, do estudo de gênero, como a aprovação, em alguns estados e municípios, de projetos alinhados como o movimento “Escola sem Partido”, um tipo de absurdo que pensávamos ter superado... Mas, parece que estamos longe de sair de nossa “idade média”, que insiste em permanecer, inclusive com seus aspectos inquisitoriais, como é o caso em questão. E o panorama se agrava, pois este novo projeto de país tem apoio de uma parcela significativa da população... De modo que, sinceramente, não sei se nossos protestos terão eco; mas isso não significa que não devamos fazê-los, com toda a força de que formos capazes! (GALLO, S. O ensino de filosofia no novo cenário político brasileiro: entrevista com o professor Silvio Gallo. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v.2, n.2, p. 99-109, jul./dez. 2016. Entrevista concedida a Elisete M. Tomazetti e Cláudia Cisiane Benetti. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/23831/15032>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

<sup>76</sup>As principais obras de Silvio Gallo são: *Filosofia: experiência do pensamento* (2017); *Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012); *Ensinar Filosofia: um livro para professores* (2009); *Deleuze & a Educação* (2003); *Filosofia no Ensino Médio* (2000); *Ética e Cidadania: caminhos da filosofia* (2007). É importante destacar a assessoria à equipe técnica de filosofia da Secretaria Estadual de Educação do Paraná na construção das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2005).

médio, com o sentimento de despreparo e a instauração do problema acerca do ensino de filosofia; posteriormente, como professor universitário, com a intenção de não repetir os mesmos erros (GALLO, 2012, p. 11).

O problema consiste no fato de que os filósofos dão pouca ou nenhuma importância à questão do ensino. Os cursos preocupam-se em ensinar filosofia, transmitir o legado de sua história, às vezes preparando o pesquisador especializado nesse campo. E cumprem essa tarefa, de modo melhor ou pior, dependendo do caso. Mas não se importam com a formação do professor dessa disciplina. A tarefa de formar o professor é transferida para os Departamentos de Educação e suas didáticas e legislações, como se isso tudo nenhuma relação tivesse com a prática da filosofia. Essa foi a experiência que tive na PUC e é a experiência da imensa maioria dos estudantes de filosofia Brasil afora, pelo que tenho constatado. (p. 11-12).

Para Gallo, as licenciaturas em filosofia não estavam interessadas na formação de professores e tal quadro se agravava diante da falta de tradição do ensino de filosofia na educação básica. Perguntas importantes perpassam o trabalho do professor, principalmente quanto ao “que ensinar em filosofia? Como ensinar? Quais as estratégias? Como avaliar? Ora, tudo isso deveria ter sido trabalhado durante o curso de licenciatura, mas dificilmente o é.” (2012, p. 12). Diante desse quadro, Gallo propôs “sujar as mãos com o problema do ensino” (p. 12). Após a exposição de alguns elementos do percurso de Gallo serão apresentados a seguir alguns aspectos de sua concepção de ensino de filosofia, e principalmente sua perspectiva quanto ao uso do texto de filosofia com os estudantes de ensino médio.

Silvio Gallo, citando Pierre Lévy<sup>77</sup> (1993), ao investigar “a cultura do pensamento na escola, na sala de aula” (2008, p. 57) propõe a distinção entre três tipos de pensamento: 1) por figuras ou imagens; 2) por palavras; 3) por conceitos. A primeira forma de pensamento existe desde as origens dos seres humanos, condição necessária para a sobrevivência, algo “automático”, “inconsciente”, utilizado, por exemplo, para atravessar a rua. O segundo tipo é o pensamento por palavras, a que os gregos denominavam *logos*, responsável por uma revolução no modo de pensar, com certeza uma das mais importantes tecnologias produzidas pela humanidade, que possibilitou ao pensamento um processamento com maior rigor e rapidez e é a forma de pensamento mais

---

<sup>77</sup>**As tecnologias da Inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: ed. 34, 1993.

utilizada. A terceira forma é o pensamento por conceitos, elaborada pelos gregos a partir da invenção da filosofia.

Gallo concebe a filosofia, na esteira dos filósofos franceses<sup>78</sup>, como “conhecimento por puros conceitos” (DELEUZE, 1992, p. 15), “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos<sup>79</sup>” (p. 10). A partir da perspectiva deleuziana propõe uma “pedagogia do conceito”. O conceito não é uma

---

<sup>78</sup> Trata-se da obra de DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. Para Deleuze (1992, p. 27 – 47), “Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem portanto uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual. Não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pelo qual uma filosofia “começa” possui vários componentes, já que não é evidente que a filosofia deva ter um começo e que, se ela determina um, deve acrescentar-lhe um ponto de vista ou uma razão. Todo conceito é ao menos duplo, ou triplo. Também não há conceito que tenha todos os componentes, já que seria um puro e simples caos: mesmo os pretensos universais, como conceitos últimos, devem sair do caos circunscrevendo um universo que os explica. Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. Sob quais condições um conceito é primeiro, não absolutamente, mas em relação a um outro? Por exemplo, outrem é necessariamente segundo em relação a um eu? Se ele o é, é na medida em que seu conceito é aquele de um outro – sujeito que se apresenta como um objeto – especial com relação ao eu: são dois componentes. Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução. Todo conceito tem uma história. Dizemos de qualquer conceito que ele sempre tem uma história, embora a história se desdobre em ziguezague, embora cruze talvez outros problemas ou outros planos diferentes. Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos. Um conceito possui um devir que concerne, desta vez, a sua relação com conceitos situados no mesmo plano. Aqui, os conceitos se acomodam uns aos outros, superpõem-se uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia, mesmo se têm histórias diferentes. Todo conceito, tendo um número finito de componentes, bifurcará sobre outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem outras regiões do mesmo plano, que respondem a problemas conectáveis, participam de uma co-criação. Um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes. Cada conceito remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes. Cada conceito tem componentes que podem ser, por sua vez, tomados como conceitos. Os conceitos vão, pois, ao infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada. É próprio do conceito tornar os componentes inseparáveis nele: distintos, heterogêneos e todavia não separáveis, tal é o estatuto dos componentes, ou o que define a consistência do conceito, sua endo-consistência. É que cada componente distinto apresenta um recobrimento parcial, uma zona de vizinhança ou um limite de indiscernibilidade com um outro: por exemplo, no conceito de outrem, o mundo possível não existe fora do rosto que o exprime, embora se distinga dele como o expressado e a expressão; e o rosto, por sua vez, é a proximidade das palavras de que já é o porta-voz. Cada conceito será pois considerado como o ponto de coincidência, de condensação ou de acumulação de seus próprios componentes”.

<sup>79</sup> Nessa lógica geneticamente positivista, a filosofia é entendida como exercício solitário de criação de conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992) cujos problemas incidentais são referentes a percepções singulares. Estão eles, os problemas, portanto, muito mais afeitos aos domínios do desejo e da vontade do que à imanência. E tal é a intransigência desse fundamento particularista e voluntarista que o conceito clássico de alienação, como ausência de consciência acerca das determinações e demais elementos gerais e históricos que forjam as relações e situações cotidianas, é entendido como via preferencial e deliberada de libertação individual. Nesse sentido, a filosofia pode ser entendida como um ato artístico desinteressado, conectado apenas consigo próprio (ARIAS, 2017, p. 65).

representação mental, uma definição lógica, conforme a filosofia de Kant, mas sim um “ato de pensamento para além de qualquer palavra ou imagem. A palavra vem depois do conceito: a palavra é o que o filósofo usa para nomear um conceito” (GALLO, 2008, p. 65); para ser comunicado, o conceito necessita da palavra, para isso, seria preciso

que a aula de filosofia fosse um trato direto com os conceitos. E como o que importa na filosofia é o fato de que ela é uma “atividade”, um ato de criação, defendi que não basta ao professor dessa disciplina no ensino médio ser alguém que apresente os conceitos aos estudantes, mas é importante que ele seja uma espécie de mediador da relação direta de cada estudante com os conceitos. Para tal, procurei trabalhar a aula de filosofia como uma espécie de “oficina de conceitos”. (GALLO, 2012, p. 15).

Segundo Gallo (2012, p.48), a partir da filosofia de Deleuze não é possível saber como se aprende filosofia. Diante disso, não se deve abandonar o mestre, mas sim assumir uma nova posição diante do ensino. “Uma postura que não signifique a transmissão direta de saberes, [...] que não implique na submissão daquele que aprende àquele que ensina”, mas “uma postura de abertura ao outro, ao aprendizado como encontro com os signos e como criação”. A pergunta que se faz é como possibilitar o aprendizado diante da singularidade e irrepetibilidade do aprendizado, da impossibilidade de um método.

Aqui se impõe nova referência à proposta de Deleuze/Guattari, igualmente retomada por Sílvia Gallo, de que, afinal, a Filosofia nada mais pode fazer do que “criar conceitos”, que serão ferramentas básicas de trabalho. Não que essa concepção não pareça sustentável, mas ela é colocada em oposição à idéia da Filosofia como reflexão, pois como Gallo reafirma, para esses autores a Filosofia não é “nem contemplação, nem diálogo, nem reflexão, muito menos discussão” (p. 279). Há que se perguntar, contudo: como se dá essa criação de conceitos? Onde o filósofo atual vai encontrar a matéria-prima para a produção desses conceitos? Pode até “roubá-los” dos outros filósofos que o antecederam, mas a questão reverbera, pois é preciso saber onde eles encontraram a referida matéria-prima. Só pode ter sido na relação de sua subjetividade com a objetividade de seu contexto existencial, sob pena de recairmos no solipsismo. Ademais, é preciso responder como é que se pode levar alguém, no caso nosso adolescente aprendiz, a tornar-se um criador de conceitos. (SEVERINO, 2004, p.106).

Assim, a proposta de “oficina de conceitos” seria um trabalho de movimento experimental, de experiência do estudante buscando pensar por conceitos a partir de problemas, mobilizado pelos problemas.



Tratar do ensino da filosofia como criação de conceitos, como experiência do pensar por conceitos, significa fazer da sala de aula uma espécie de laboratório, ou para escapar do referente científico, talvez seja melhor falar em “oficina de conceitos”. Trata-se de deslocar o foco do ensino como treinamento para uma educação como experiência, em que cada estudante seja convidado a colocar seus problemas, adentrar no campo problemático e experimentar os conceitos, experimentar o pensamento por conceitos, seja manejando e deslocando conceitos criados por filósofos ao longo da história do pensamento, seja criando seus próprios conceitos. (GALLO, 2008, p. 75).

Estaria a especificidade da filosofia e seu ensino na criação de conceitos com o intuito de resolução de problemas? Selecionar alguns problemas filosóficos, principalmente os que possuam significado existencial para os estudantes, “pois filosofamos quando sentimos os problemas na pele” (2012, p. 94), e em torno desses problemas trabalhar com temas filosóficos e com a história da filosofia, filósofos variados, textos e conceitos para a compreensão destes problemas, a “matéria básica para a criação de conceitos que possam equacioná-los” (p. 94). Não se cairia em um espontaneísmo, no aprender a aprender ou em um relativismo epistemológico?

A filosofia entendida como produção conceitual não tem, pois, a menor pretensão à universalidade e à unidade: cada filósofo assina seu mundo, e seu instrumental conceitual é composto por ferramentas que usamos ou não, conforme sejam, ou não, interessantes para nossos problemas. Ou, para usar outra metáfora, as diferentes filosofias aparecem como diferentes lentes, cada uma delas nos mostrando diferentes facetas do mundo. E, claro, não se trata aqui de colocar as diferentes filosofias em disputa, esperando que uma triunfe sobre as demais, mas apreender a possibilidade da convivência – tranquila ou não – entre elas. (GALLO, 2012, p. 64).

Gallo também apresenta para o ensino de filosofia uma proposta de trabalho a partir de quatro passos didáticos<sup>80</sup>, que estaria articulada à denominada

---

<sup>80</sup> Gallo, no livro *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012, p. 16), texto que reúne e sintetiza as suas principais produções e ideias acerca do ensino de filosofia, ao tratar dos quatro passos que possibilitariam a criação/recriação de conceitos pelos estudantes, aponta sua participação na construção das Diretrizes Curriculares de Filosofia para o Ensino Médio no Estado do Paraná (PARANÁ, 2008): “Tenho discutido essa proposta didática com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, no processo de definição de sua matriz curricular para o ensino médio. Tive a oportunidade de discutir tal proposta com professores de filosofia daquele estado, a qual foi incorporada às diretrizes curriculares de filosofia. Os professores que procuram implementá-la têm relatado que os três primeiros passos são viáveis; porém, a conceituação é bastante difícil de ser atingida. De minha parte, gostaria de insistir nessa perspectiva, que considero viável, desde que nos empenhemos de fato nela. Porém, a continuidade dos meus estudos tem me levado a procurar dar mais ênfase na etapa da problematização.” Nos encaminhamentos metodológicos das DCE de Filosofia do Paraná os quatro momentos são denominados: mobilização para o conhecimento, problematização, investigação e criação de conceitos. (PARANÁ, p. 60).

“pedagogia do conceito”. Os quatro passos ou etapas são: 1) a sensibilização; 2) a problematização; 3) a investigação; e 4) a criação de conceitos. 1) Na etapa da sensibilização o que se busca é a atenção do estudante para o trabalho, busca-se “afetar”, que eles “sintam na pele” determinado problema filosófico. Para que os estudantes possam criar conceitos é necessário que o problema seja vivido como problema por eles. Nesta etapa é recomendado o uso de música, poema, filme, conto, enfim, algo que chame a atenção do estudante, sobretudo em sua própria linguagem (2012, p. 96). 2) A problematização consiste na transformação do tema em problema, em suscitar no estudante o desejo, a vontade de buscar soluções para o problema (p. 96). Momento no qual se busca discutir o tema, propor diferentes situações e indagar o tema a partir de diferentes ângulos. 3) A etapa da investigação constitui-se na busca de conceitos na história da filosofia, na procura por ferramentas para pensar o problema, trata-se de uma revisitação à história da filosofia, com o intuito de “pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas” (p. 97). Estágio em que seria introduzido o texto filosófico. 4) O momento da conceituação baseia-se na criação/recriação de conceitos de forma a equacionar o problema proposto. Esta “etapa final” consiste em “fazer o movimento filosófico propriamente dito, isto é, a criação de conceitos” (p. 98). Existe também a proposta de um “método regressivo”, que nada mais seria do que o processo inverso das etapas anteriores, para o ensino de filosofia. A regressão tem seu início com o conceito, buscando compreender o problema que gerou a produção do conceito.

Quanto à presença do texto de filosofia, Gallo aponta que deveria ser utilizado na etapa da investigação: “Sensibilizados pela problemática, os estudantes terão mais abertura para ler o que escreveram os filósofos, em busca de respostas para os problemas enfrentados” (p. 101).

Segundo Arias (2017), em sua tese de doutorado pela Universidade Federal do Paraná, orientada pelo Prof. Dr. Geraldo B. Horn, a perspectiva de ensino de filosofia de Silvio Gallo constitui o que denomina produtivismo praticista<sup>81</sup>.

---

<sup>81</sup> Assim, todas as críticas aos elementos fundantes da sociabilidade burguesa, como o trabalho explorado, a meritocracia, o individualismo, são vistos pelos praticistas metodológicos como discursos que reduzem as potências criativas dos sujeitos negando-lhes a possibilidade de liberdade. Em termos muito simples e diretos, o que vale para o praticista metodológico é o discurso, sempre mutante, sobre o real a partir do desejo do ente que o enuncia (ou o cria, conforme se entenda). O problema filosófico, portanto, não está na realidade, mas sim se origina na mente do filósofo que o conceitua como problema em um ato revelador e singular. (ARIAS, 2017, p. 66-67).

O produtivismo praticista no ensino de filosofia constitui-se numa acepção metodológica e em procedimentos didáticos que explicitam a sociabilidade burguesa consubstanciados em filosofias alinhadas ao primado da subjetividade. Ambas as tendências, por assim dizer, afastam-se intencionalmente do método, assim entendido como parâmetro orgânico da mediação dialética entre objetividade e consciência e, nesse sentido, relacionado intrinsecamente a uma concepção de mundo e a um projeto de futuro. Na visão praticista-subjetivista o real é tomado como um conjunto móvel de epifenômenos e, em muito por isso, a história e, por extensão, a história da filosofia, torna-se não mais que um conjunto frouxo de acontecimentos singulares, estes sim, reputados isoladamente como plenos de sentido. (ARIAS, 2017, p. 65).

No próximo capítulo será apresentada a análise do material obtido durante a pesquisa de observação participante, buscando compreender a aprendizagem como objetivação de um pensamento. Para isso, analisar-se-á a recepção dos estudantes (tipos de recepção), a apropriação da objetivação filosófica, o modo como recebem a filosofia e a atitude, tendo como elementos basilares da análise a exteriorização dos estudantes diante dos questionamentos radicais: “como devo pensar?”, “como devo agir?” e “como devo viver?”.

## 5 POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO TEXTO FILOSÓFICO

Muito longe está a filosofia de ser uma “matéria” que se ensine. O filósofo é um espírito que trabalha diante de outros espíritos, sendo que, deste modo, tudo depende do filósofo. Assim como a força de uma paixão está toda no poder daquele que a sente, no seu coração, e na sua inteligência, assim o ensino da filosofia, isto é, a paixão da filosofia vai tão longe quanto a reflexão daquele que a professa. Uma cátedra de filosofia é pura e simplesmente um filósofo. Que existem tradições, que existem estilos, que existem métodos em filosofia, - quem negará? Há igualmente processos que se podem transmitir didaticamente para exprimir a música, para nos pôr em comunhão com determinada fuga de Bach ou tal sonata de Chopin, mas esses processos nada significarão se o executante não os animar com sua inteligência e com sua alma. A dialética de Platão nada é sem seu espírito. Platão é sua própria dialética.

Jean Maugüé

Para Forquin (1993, p. 11-15), a educação é um esforço voluntário que busca desenvolver nos indivíduos qualidades, competências e disposições consideradas desejáveis. É a educação o conjunto de processos e procedimentos que possibilitam à criança humana chegar ao estado de cultura, e a cultura é o que distingue o homem do animal. O aprender está inexoravelmente ligado ao passado e à ação educativa; o trabalho do educador supõe um enorme respeito pelo passado.

A escola ensina uma parcela extremamente restrita daquilo que constitui a experiência coletiva, a cultura viva, as maneiras de viver de um grupo humano em um determinado período. Aquilo que é transmitido de maneira formal, explícita e intencional pela escola corresponde a uma pequena parcela do todo da cultura. Ocorre, assim, uma seleção dos conteúdos a serem ensinados. Além disso, a educação escolar deve tornar tais conteúdos “transmissíveis”, assimiláveis, “ensináveis” às novas gerações.

István Mészáros (2008, p. 25) indica que atualmente “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”. Sem a reformulação educacional não ocorrerá a transformação do quadro social e tais transformações estão ligadas inexoravelmente a um rompimento “com a lógica do capital” (p. 27).

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. A própria História teve de ser totalmente adulterada, e de fato frequente e grosseiramente falsificada para esse propósito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35-36).

A educação formal não é capaz de oferecer “uma alternativa emancipadora radical” (p. 45). A educação teria a função, segundo Mészáros, de produzir conformidade, consenso “quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (p. 45). Não é possível que as instituições educacionais formais pretendam “romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana”, pois isto seria um “milagre monumental” (p. 45). Assim, as soluções não devem se ater aos aspectos formais, devem se tornar essenciais, ou seja, as soluções devem “abarcas a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (p. 45).

O que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz a realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontornável do capital? (MÉSZÁROS, 2008, p. 47-48).

Quando se trata do Ensino de Filosofia no Ensino Médio no Brasil, diante das condições objetivas<sup>82</sup>, por exemplo, a capacidade de ler textos longos, da educação institucionalizada, das dificuldades referentes à leitura e à escrita, uma série de questões devem ser elencadas. No caso desta tese, a questão central é relativa à objetivação filosófica a partir da mediação docente e do uso do texto de filosofia. Como o estudante aprende? Se ensina e se aprende com o texto de filosofia? Quais os possíveis critérios para uma efetiva aprendizagem filosófica? O ensino de filosofia no Ensino Médio deve seguir o mesmo método e *modus*

---

<sup>82</sup>Embora existam variadas formas de avaliação e provas nacionais de aferição de leitura para os estudantes, principalmente nas escolas públicas brasileiras, a quantidade não necessariamente indica a qualidade.

*operandi* da filosofia acadêmica? Como a filosofia pode contribuir para a superação da vida prática, na compreensão de si mesmo e do mundo?

Henry Giroux (1997) retrata a escola como lugar onde o professor produz conhecimento e, por seu trabalho pedagógico, se produz enquanto sujeito professor. O docente é aquele que confere sentido e ao mesmo tempo legitima, pela práxis pedagógica, o fazer escolar. Ao tratar dos professores como intelectuais transformadores, Giroux aponta que as reformas educacionais adotadas pelos diferentes sistemas de ensino não levam em consideração as contribuições que os professores poderiam oferecer e sim consideram o professor como mero “técnico de alto nível”. Aos professores cabe a função de “administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos” (1997, p. 158).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1999, p. 32).

A pesquisa realizada durante o PDE possibilitou observar como os professores posicionam-se quanto ao texto de filosofia e seu uso com os estudantes de ensino médio. A partir das discussões realizadas *on line* pela plataforma *moodle* da Secretaria de Estado da Educação do Paraná quando da realização do GTR, foi possível depreender a importância do envolvimento dos professores na produção de materiais adequados ao contexto cultural e social em que ensinam. Apresentaremos a seguir algumas das discussões e considerações realizadas durante o GTR, procurando analisar como os professores se posicionaram sobre o ensino de filosofia a partir do texto filosófico, as formas de mediação, a atitude e a recepção filosófica.

No Fórum 1 os professores teceram os seguintes comentários acerca do Projeto de Intervenção:

Entendo que o Projeto de intervenção pedagógica é um grande desafio. **Entre os desafios destaco a questão do desinteresse do aluno pela leitura e consequentemente sua falta de vocabulário**, etc.; o que interfere na compreensão do texto. Para a maioria dos alunos o texto clássico é de alguma forma incompreensível! "Professor isto é grego, dizem eles, eu por minha vez respondo: " É! Este texto de Platão foi escrito em grego, mas foi bem traduzido, então podemos entendê-lo". Nosso aluno é redundante dizer, tem grande dificuldade na interpretação. Quando partilho isso com os professores língua portuguesa, literatura e outras disciplinas, inclusive matemática, percebem que é um desafio conjunto, não somente da disciplina de filosofia, mas de todas as disciplinas que fazem parte do currículo. **Já fiz algumas tentativas de leituras do texto clássico, com o auxílio de professores de língua portuguesa e literatura em trabalho conjunto. Fiquei feliz, por ver que pelo menos 5 ou 6 alunos em uma sala de 35/40 alunos conseguiram algum progresso. A leitura dos clássicos é um instrumento importante e precisa ser utilizado.** O projeto é uma maneira de "pensar e realizar" aquilo que todos nós, enquanto professores de filosofia queremos provocar em nosso aluno: "o desejo pelo conhecimento". Este desejo de provocar o aluno vai de encontro aos objetivos do projeto quanto este visa analisar, desenvolver, maneiras de utilização dos textos clássicos em sala de aula e recursos que podem colaborar para isto. Tais objetivos, são objetivos que todos nós, enquanto professores de filosofia, devemos tentar atingir! (CLEVERSON JOSÉ CATORE DA SILVA - sexta, 21 março 2014, 09:01, grifo nosso).

Olá Cleverson! Concordo com você quanto a dificuldade de entendimento por parte do aluno (e vamos ser sinceros: às vezes, dependendo do texto, **até nós que estamos acostumados temos alguma dificuldade no primeiro contato!**). Hoje mesmo trabalhei o texto da "Antologia" do Nietzsche e busquei uma solução contrária do que o Wilson escreve "*...nas aulas de filosofia no Ensino Médio, é forte a tendência em se utilizar apenas comentários dos textos clássicos de filosofia e evitar a leitura direta dos textos...*". Utilizei sim uma pequena resenha explicando o texto, na sequência um vídeo do filme "O Guia do Mochileiro das Galáxias" e na sequência lemos junto o próprio texto do filósofo, onde seu entendimento, junto com paradas estratégicas e comentários, no final de duas ou três aulas o texto do filósofo (ainda mais um texto de Nietzsche!) ficou um pouco mais compreensível para um adolescente cheio de vontades extra-classe. Como disse, concordo com essa dificuldade colocada, mas acredito também que temos a solução conosco. Basta termos a vontade de conhecer o filósofo, o texto, o que ele aparentemente quis dizer e **buscamos alternativas de compreensão com filmes, HQs, músicas, contos, cotidiano do próprio aluno, enfim... Estamos aí para, como disse Kant, para facilitar este entendimento.** (RAMIRO DE OLIVEIRA JUNIOR - sexta, 21 março 2014, 16:16, grifo nosso).

Ramiro: concordo com você que muitos textos são difíceis até mesmo para os professores de filosofia. Quando me deparo com um texto que não domino, primeiro **busco os comentadores para um entendimento mínimo do texto**. Também procuro usar textos curtos porque sei que são difíceis de serem lidos. Muitos conceitos em pouco texto. Tem bons materiais de apoio sendo produzido pelos colegas e sempre que possível utilizo suas sugestões em sala de aula. Acredito que perdemos bastante com a retirada do livro público de filosofia, pois ele nos dava uma sequência bem interessante para trabalharmos os conteúdos estruturantes sem impedir que adicionássemos outros materiais e dinâmicas de nossa escolha. Os materiais atuais são muito amplos e trazem temas que não iremos trabalhar nas aulas. Para dar conta de

nossos conteúdos estruturantes precisamos de material presente nos três livros do PNL, mas só dispomos de um para trabalhar com os alunos. **Acho que nós professores da rede pública temos sempre que nos reinventar para atrair nossos alunos para o conteúdo da filosofia, senão corremos o risco de falar para nós mesmos.** (MARIA DOMINGOS PEREIRA VENTURA - domingo, 23 março 2014, 18:04, grifo nosso).

O histórico descrito pelo Prof. Wilson expressa parte da militância local em defesa do espaço curricular da disciplina de filosofia na educação básica. Creio que os avanços alcançados nesse percurso são consideráveis, embora ainda falte muito para que a filosofia escolar atinja o grau de legitimidade social necessária para que a “voz da filosofia”, em sua especificidade, comece a intervir criticamente nos processos educacionais, tanto nas instâncias escolares, como no que respeita à proposição e implementação de políticas educacionais. Creio que tal legitimidade passa, necessariamente, pela afirmação da disciplina em seu estatuto próprio. Ora, a filosofia se reproduz, principalmente, mediante o texto filosófico, logo ele expressa a “língua” própria da filosofia. Sendo assim, o texto filosófico, mais do que “instrumento” didático-pedagógico, é a própria expressão da filosofia. Nesse sentido, abdicar do texto autoral de filósofos e, também, de seus comentadores reconhecidamente especializados, **é o mesmo que esvaziar a aula de filosofia de sua substância filosófica.** Ocorre que, para que se estabeleça o contato leitor-texto, é necessária a mediação do professor. Este, antes de tudo, precisa ser um leitor constante dos conteúdos/autores que constituem o seu campo de conhecimento de referência, o que, conforme sabemos, não ocorre com a maioria dos docentes. A frase recorrente é de Aristóteles, na Ética, é pertinente para a contradição que se estabelece entre o professor de filosofia e a recusa em tomar o texto filosófico como fundamento de sua praxis docente: “Ninguém dá o que não tem”. O raciocínio implica numa conclusão cabal: não é realmente possível que estudantes venham a dialogar com textos clássicos a partir de aulas ministradas por docentes que os ignoram. Minha experiência como formadora de professores atesta o fato descrito, também comprovado por pesquisas sobre o perfil dos leitores no Brasil, já que a maioria dos docentes (89%) tem rigorosamente os mesmos hábitos de leitura que a população em geral. Essa ausência de leitura filosófica entre os professores de filosofia, talvez explique, em parte, porque a grande maioria deles julgue ser “impossível” que seus alunos (com tantas fragilidades) realizem a experiência da leitura de textos clássicos. Evidente, conforme já mencionei, que o trabalho pedagógico com textos filosóficos requer planejamento e uso de estratégias por parte do professor. Quando esta preparação é realizada; quando o docente tem segurança dos objetivos que quer alcançar e, principalmente, domina o conteúdo em questão, a leitura/interpretação de textos filosóficos por estudantes da escola básica pública não só é possível, como há inúmeros exemplos que esta metodologia é utilizada como “prevalente” na docência da disciplina. No âmbito do NESEF/UFPR, por exemplo, além do Prof. Wilson, há muitos colegas que desenvolvem metodologias de trabalho que, embora contem com textos de outros registros/gêneros, não abdicam, ao contrário, privilegiam o texto filosófico e o fazem com muito êxito. (VALERIA ARIAS- terça, 25 março 2014, 16:27, grifo nosso)

Na Temática 2, Produção didático-pedagógica, estratégia metodológica do Projeto de Intervenção Pedagógica que possibilita discussões sobre sua



aplicabilidade na escola, os professores apontaram que o material era adequado ao ensino-aprendizagem da Filosofia para os estudantes do Ensino Médio; que os recursos e estratégias propostos foram de grande relevância para auxiliar na leitura dos textos dos clássicos da Filosofia e na aquisição do conhecimento humano como condição para o exercício da cidadania. Consideraram, ainda, que o material auxiliava não apenas na busca de uma maneira mais adequada de trabalhar a disciplina como meio indispensável para restabelecer o exercício do pensar humano na escola, mas também despertava a necessidade do desenvolvimento do espírito crítico.

Li o material preparado pelo professor Wilson e achei o mesmo interessante para ser trabalhado em sala de aula. Como trabalharei Mito e Filosofia nos dois primeiros bimestres com o primeiro ano, terei a oportunidade de usar o material e ver o resultado do mesmo. Achei o material adequado para o trabalho com o Ensino Médio e acredito que possa levar a uma melhor leitura do texto filosófico. (Prof<sup>a</sup>. Maria).

Ainda, segundo os professores,

a metodologia expressa claramente as etapas expostas na DCE o que demonstra o cuidado do professor Wilson com os processos de encaminhamento das aulas que, a meu ver, constitui um dos problemas para o ensino e aprendizado. A devida atenção para a orientação metodológica é vital para todo professor de filosofia. Tais orientações devem ser pensadas cuidadosamente para que se materializem nas aulas, deixando de ser apenas um aporte teórico descrito no PDT. Por fim, considero o referencial adequado para o ensino de filosofia no E.M. e percebi claramente a concordância da proposta do professor Wilson com a proposta de ensino que está sendo construída no estado do Paraná. Buscando acrescentar minha experiência de docente, gostaria de expor rapidamente uma das práticas didáticas que tem surtido efeitos positivos no decorrer das aulas: Ao trabalhar teoria do conhecimento (primeiro ano), tenho dado preferência ao tema da filosofia moderna, mais especificamente, ao embate entre a proposta racionalista e empirista de construção do conhecimento. (Prof. Maicon).

Consideramos que a análise de como os professores posicionam-se quanto à presença do texto é importante elemento para a compreensão da objetivação filosófica dos estudantes e sua respectiva aprendizagem filosófica. A aprendizagem filosófica consiste em um processo pelo qual o estudante, de posse de conceitos e problemas filosóficos — e estes são instaurados na existência mediante a ação docente —, desenvolve suas potencialidades intelectuais e olhar crítico, ferramentas indispensáveis para pensar e transformar a realidade onde vive. O ensino de filosofia não visa exclusivamente desenvolver a habilidade de

ler e interpretar textos filosóficos, mas também a de colocar o aluno como protagonista de sua história, através da formação de um sujeito crítico e consciente da realidade, capaz de atuar de forma política na melhoria de sua qualidade de vida e de promover a transformação social.

A filosofia no espaço escolar toma como uma de suas divisas a formação de um indivíduo ativo socialmente. Ser "ativo socialmente" significa que este indivíduo vai além do que meramente adaptar-se aos processos sociais em que está inserido. É capaz de analisar, perceber e diagnosticar as opressões, colocando-se ativamente com um papel crítico e transformador. Trata-se de construir um cidadão ativo, politicamente capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade livre e democrática.

No entanto, ao observar o espaço escolar, conforme apontado anteriormente, nota-se que os jovens estudantes apresentam inúmeras dificuldades quanto à capacidade de ler, compreender e interpretar textos. Isto dificulta o acesso a uma cultura literária filosófica e constitui obstáculo na formação crítica, uma vez que eles se encontram inseridos diretamente no senso comum, reproduzindo discursos e absorvendo ideias que não são suas, mas impostas pela mídia televisiva ou pelas redes sociais.

Diante das dificuldades, dos limites quanto à “capacidade leitora” dos estudantes de Ensino Médio, existe a necessidade de uma “aprendizagem filosófica”, entendida como um processo que habilita o jovem no desenvolvimento de uma postura crítica e transformadora, por meio da leitura, interpretação, sistematização e apropriação do conhecimento em Filosofia, a partir do estudo do texto filosófico.

Serão apresentadas no capítulo, a partir dos materiais coletados, as principais dificuldades encontradas pelos estudantes na leitura dos textos de filosofia, as estratégias utilizadas pelo professor-colaborador que contribuíram para a aprendizagem filosófica e as contribuições do estudo da filosofia para a compreensão de si e do mundo. Também serão analisados aspectos da atividade filosófica dos discentes que possibilitam afirmar que eles estão adquirindo uma aprendizagem filosófica, a superação da vida prática. Os principais aspectos ou categorias a serem analisadas são as seguintes: **1) apropriação da linguagem filosófica (topói, terminologias); 2) apropriação dos conceitos, dos**

**problemas filosóficos (aprendizagem filosófica); 3) organização das ideias, dos argumentos, do pensamento filosófico; 4) sistematização; 5) formação ético-política.**

Durante a pesquisa de observação participante foram utilizados variados métodos de coleta de dados<sup>83</sup>, importantes para a compreensão do objeto da pesquisa. Nos dias 12 e 13 de novembro de 2015 (conforme especificado anteriormente), os questionários (Anexo 3) foram aplicados aos estudantes do 3º A, B, C, D, E, F, G (noturno) do CPM.

As questões (abertas) do questionário eram as seguintes: 1) apresente as principais dificuldades enfrentadas na leitura dos textos de filosofia; 2) as estratégias utilizadas pelo Professor contribuíram para o entendimento dos conteúdos filosóficos? Cite exemplo(s); 3) de que forma o estudo da filosofia (textos, problemas, conteúdos ...) contribuiu para a compreensão de si e do mundo?; 4) outras considerações importantes. A elaboração das questões estava em consonância com o objetivo geral (objetivação filosófica dos estudantes do ensino médio com base no uso de textos e na mediação docente) e específicos da pesquisa (analisar como o conhecimento filosófico se realiza praxiologicamente; compreender a aprendizagem filosófica dos estudantes de

---

<sup>83</sup> A pesquisa qualitativa trabalha fundamentalmente com textos, porém determinadas interações em sala de aula necessitam de respostas quantificadas (VIANNA, 2003, p. 77). Em nossa pesquisa adotamos a construção de categorias. Nossa indagação central é relativa ao ensino de filosofia e o uso do texto de Filosofia no ensino médio, e tal questão possibilita indagar acerca das frequências ou categorias relativas às dificuldades, das mediações utilizadas pelo professor que facilitaram o aprendizado e da contribuição do estudo da filosofia para a compreensão de si e do mundo. Ainda para Vianna (2003, p. 78), “não se deve considerar o qualitativo e o quantitativo como pólos opostos, pois ambos os tipos de abordagem são faces de uma única moeda e constituem procedimentos de pesquisa que muitas vezes se completam.” Assim, diferentes métodos de coleta de informações, no caso questionários, geram textos que, por sua vez, geram interpretações. “[...] o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como uma trajetória que parte da teoria em direção ao texto, e outra do texto de volta para a teoria” (FLICK, 2004, p. 27). A técnica ou instrumento de coleta de dados utilizada foi o questionário, que era composto de 4 questões abertas, sendo que a última possibilitava ao estudante apresentar outras considerações importantes. As perguntas foram codificadas e categorizadas e possibilitaram, conforme atesta o capítulo 5, aprofundar e precisar vários aspectos da pesquisa. Nota que explicava a natureza da pesquisa: “Caro/a Estudante, este questionário tem como objetivo coletar dados para uma pesquisa sobre o **Ensino de Filosofia e o Texto Filosófico** que vem sendo desenvolvida pela equipe de pesquisa do NESEF (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação Filosófica – [www.nesef.ufpr.br](http://www.nesef.ufpr.br)) sob orientação do professor **Geraldo Balduino Horn**. Os dados coletados serão tratados com sigilo e servirão apenas para referencial empírico da pesquisa, sendo respeitado o anonimato dos entrevistados”.

ensino médio com base nos textos filosóficos; justificar a necessidade da leitura para a aprendizagem filosófica).

**QUADRO 1 - DADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES**

	Número de questionários por turma							Total de alunos 206
Série	3º A	3º B	3º C	3º D	3º E	3º F	3º G	
Nº de alunos por turma	30	29	29	29	30	29	30	
Nº de questionários respondidos por turma	28	22	18	22	24	21	26	Nº total de questionários respondidos 161
Nº de questionários não respondidos por turma	02	07	11	07	06	08	04	Nº total de questionários não respondidos 45

FONTE: O autor (2017).

Seguem as respostas agrupadas em categorias e a respectiva interpretação dos dados:

**1) Apresente as principais dificuldades na leitura dos textos de filosofia.** a)

Linguagem (vocabulário, palavras, termos, ideias, conceitos, linguagem complexa, dificuldades na compreensão geradas pela linguagem); b) Textos longos.

**a) Linguagem:** os estudantes apontaram que a linguagem é “complicada”; “confusa”; de “difícil compreensão”; “falta de exemplos que façam parte do cotidiano”; “O grande número de informações presentes nos parágrafos, gerando controvérsias nas ideias. E a utilização de muitos termos técnicos, juntamente com a linguagem padrão”; “O pensamento filosófico é complexo, pois muitas vezes se distancia da concepção da visão comum; por vezes apresenta uma linguagem não muito acessível, o que dificulta, também, a compreensão dos assuntos discutidos”; “A linguagem, porém nada que um dicionário não resolva”; “O fato de não sermos acostumados com a leitura de materiais com a linguagem mais rebuscada”; “Em alguns textos, a leitura é um pouco difícil, pois sua linguagem é mais complexa e às vezes contém algumas palavras difíceis de se compreender, porém a maioria é de fácil compreensão”; “Linguagem técnica,

tornando-o incompreensível”; “Linguagem complexa, faltaria uma linguagem mais fácil, ou um pequeno glossário”; “Os textos geralmente têm uma linguagem mais complicada e fazem referência a ideias de outros filósofos. Precisamos da ajuda do professor, mas na sala, com 30 alunos, é difícil que todos consigam suas dúvidas sobre o texto”; “Linguagem complexa e cansativa”; “Linguagem difícil e rebuscada, principalmente os filósofos mais antigos”; “Em alguns dos textos a linguagem é mais fácil de ser compreendida, entretanto na maioria deles as palavras são muito complicadas, quer dizer, distantes do coloquial”; “Muitas vezes o vocabulário e as interpretações que os filósofos apresentam têm sentidos fora do habitual, ocasionando a dificuldade de compreensão e interpretação”; “A leitura quase sempre é difícil pois as palavras e conceitos apresentados quase sempre são de difícil compreensão em uma primeira leitura”; “As ideias ficam muito no campo abstrato, o que muitas vezes dificulta o entendimento e a compreensão. Outro problema se refere ao significado de algumas palavras e termos, os quais tornam possível a compreensão completa do texto”; “Em alguns textos, a leitura é um pouco difícil, pois sua linguagem é mais complexa e às vezes contém algumas palavras difíceis de se compreender, porém a maioria é de fácil compreensão”; “A presença de palavras diferentes, as quais não sei o significado”; “Encontro maior dificuldade quando me deparo com textos complexos e com palavras de difícil compreensão”.

**b) Textos longos:** “Textos muito extensos”; “Textos longos e repetitivos”; “Longos e não objetivos”; “Longos e maçantes”; “Textos muito grandes e desanimam o aluno”; “Textos muito longos e difíceis comparados a quantidade de matéria de estudo para o vestibular. Demande muito tempo para fazer os trabalhos”; “Falta de objetividade: fica rodeando o assunto sem responder diretamente a questão proposta. Por que não pode ser como história, onde o que é, é?”.

**2) As estratégias utilizadas pelo professor contribuíram para o entendimento dos conteúdos filosóficos? Cite exemplo(s):** a) Mapas conceituais (textos); b) Vídeos; c) Edmodo.

**a) Mapas conceituais:** “A principal estratégia utilizada pelo professor e que me ajudou muito na compreensão dos conteúdos é a utilização de mapas conceituais e a explicação em aula das informações abordadas pelos filósofos”; “Quando o professor monta o mapa enquanto explica o conhecimento adquirido é de grande

valia, porém, quando o mapa já está pronto e o professor o explica por cima, creio que o ensino seja debilitado”; “Os mapas conceituais auxiliam na compreensão dos textos mais complexos, mas quanto aos dos livros didáticos acho preferível utilizar somente os textos em si”; “Sim, em sua maioria. Os mapas conceituais me ajudaram a identificar e montar relações entre as principais insinuações dos autores”; “Não, o professor usou muitos mapas conceituais, e eu não tenho facilidade para compreendê-los nem montá-los”; “Não, não consigo assimilar o conteúdo através de mapas conceituais”; “Sim. Ao citar exemplos nos quais cada teoria se adequa e como ocorre o encadeamento lógico ao filósofo. Além disso, a contextualização do período histórico. Os mapas conceituais ajudam a fixar e recordar”; “O uso frequente de mapas conceituais auxiliou no entendimento dos conteúdos de filosofia”; “Sim. Os mapas conceituais ajudam muito, porém assim como nos textos quando eles são muito longos acabo me perdendo um pouco”; “Com certeza, a exemplificação dos fatos torna o pensamento menos utópico, ativando a ideia de que a filosofia é para ser aplicada no cotidiano. E a exemplificação dos conteúdos nos mapas conceituais torna o entendimento mais simples”; “Em sala de aula, o professor faz alusão aos textos para os dias atuais, concretizando os conceitos trabalhados e assim fixando o conhecimento”; “A visão ampla que o mapa conceitual do professor nos proporciona uma compreensão sintética que é complementada por sua explicação e nossa leitura, torna-se um método proveitoso. O uso de elementos do cotidiano auxilia na hora da exemplificação”; “Não, o uso de mapa conceitual não me parece o mais didático para explicar conteúdos de tanta complexidade. Talvez aulas com maior interação com os alunos fosse melhor”; “Sim, as técnicas aplicadas para construir o mapa conceitual e ele em si facilita a compreensão pois os termos estão mais explícitos, tornando mais fácil fazer a conexão dos mesmos”; “Sim, o uso de mapas conceituais deixa as ideias centrais em evidência facilitando a compreensão da matéria, porém o fato de os alunos terem que produzir os vídeos dificulta pela falta de tempo neste ano de vestibular”.

**b) Vídeos:** “O uso de vídeos explicativos”; “Os vídeos do *youtube* ajudam bastante”; “Vídeos não ajudam em nada, prefiro muito mais quando o professor cria tópicos no quadro e explica com calma, dando exemplos”; “Sim, como apresentar vídeos acerca do tema abordado”; “Não. Prefiro a explicação do

professor do que a apresentação de vídeos ou trabalhos”; “Muito. Filosofia não é uma matéria fácil de entender apenas pela fala, é necessário termos recursos visuais como vídeo, construção de mapas conceituais em sequência etc. Se a aula utilizar somente o recurso de um texto por exemplo, fica extremamente maçante”.

**c) Edmodo:** “Edmodo é horrível, assim como mapas conceituais. Textos filosóficos são muito complexos para serem reduzidos a meras palavras-chave. Porém, produção de vídeos é uma boa estratégia”; “Sim, principalmente o Edmodo que lança atividades com metodologias diversificadas que exercitam o conhecimento”; “Acho que o professor deveria ser o mediador entre o conhecimento e os alunos. Ele tentaria passar de uma maneira mais fácil e didática o conteúdo. Colocar o edmodo no meio, separando isto, só me prejudicou”; “Sim, as lições postadas em um site administrado pelo professor ([www.edmodo.com](http://www.edmodo.com)) ajudam a realizar a prova”.

**3) De que forma o estudo da filosofia (textos, problemas, conteúdos...) contribuiu para a compreensão de si e do mundo?** Essa foi a questão que mais apresentou diversidade de respostas por conta de seu caráter idiossincrático. Em muitas respostas a contribuição da filosofia para a compreensão de si e do mundo estão imbricadas. Segundo os estudantes o estudo da filosofia:

**a) possibilita o desenvolvimento do senso crítico:** na análise mais crítica das coisas do cotidiano, do questionamento, espírito questionador, a “pensar mais”, “pensar racionalmente”, na construção do raciocínio, a argumentar melhor, na interpretação; “As ideias construídas nas aulas de filosofia ajudam nas demais matérias”; “Muitas vezes não paramos para pensar na nossa existência, e a aula em si e ver as visões de vários filósofos contribuem como formadoras de opinião”; “De várias formas ... Passei a refletir mais sobre minha existência, minha missão, o funcionamento de tudo, as origens do pensamento. Fez questionar minhas origens e até onde o conhecimento irá me levar. Além é claro, de poder analisar melhor o comportamento humano”; “Pela leitura dos textos compreende-se melhor os acontecimentos do mundo e é possível englobá-los em nossa vida”.

**b) auxilia no entendimento do mundo:** a compreender o mundo e as pessoas, na compreensão de novas perspectivas, de novos pontos de vista, a “ver o mundo

com outros olhos”, “ver como o mundo é”, “como o mundo funciona”, “visão mais profunda e abrangente do mundo”, na compreensão da sociedade e das pessoas (modos de vida), nas atitudes do dia a dia (cotidiano), a tomar decisões, na mudança de ideia, na compreensão das ideologias, no entendimento das questões sociais, éticas e políticas, a melhorar alguns comportamentos; “Muitas vezes me encontrei em questionamentos e crises existenciais com relação a assuntos que muitas vezes foram debatidos em sala”; “Em nada, o estudo da filosofia não me fez quase nenhuma diferença, a não ser no repertório raramente usado nas redações quando eu cito filósofos como Kant, Hans Jonas e Rousseau”; “Me fez ver claramente alguns aspectos da minha vida e desacreditar de alguns dogmas”.

**c) no vestibular:** na redação do vestibular e no ENEM.

**4) Outras considerações importantes.** Poucos estudantes responderam a esta questão. As respostas foram: “Meus pais são teólogos e meu pai é filósofo também, então eu tenho um apreço por filosofia. E com o professor Ademir e com seus vídeos e mapas conceituais pude gostar mais da disciplina. Todas as vezes que ele pedia para fazermos um mapa eu era sempre o mais ativo”; “A filosofia muitas vezes é mal apresentada quando ensinada nas escolas como uma coisa chata e enjoativa, levando os alunos a não entender sua função na formação das pessoas mais críticas e preparadas”; “A aula de filosofia deveria ser mais voltada para a compreensão do mundo, não para ‘sabermos’ – decorarmos – os pensamentos de cada filósofo”; “A didática utilizada pelo meu professor é muito eficaz. Aprendi a construir mapas conceituais que além de me auxiliarem a compreender melhor a filosofia, me ajudou em outras matérias. A filosofia tem papel fundamental para o estudante porque mais que simples alunos, a filosofia nos transforma em seres pensantes e críticos”; “Para mim, sociologia e filosofia deviam ser uma matéria só, porque não agregam nada ao conhecimento, como matemática e biologia fazem por exemplo. Por exemplo, o que mudará em minha vida saber se Kant considerava lindo, ou o que Hume acha da liberdade? É algo que não tem aplicação alguma no ambiente de trabalho e escolar”.



## 5.1 PRODUÇÕES DISCENTES

A filosofia não tem nenhum poder. Mas os que detêm o poder temem mais do que tudo os que pensam com a própria cabeça. Do ângulo da utopia racional do Sumo Bem, a faticidade do existente é falsa, má, inautêntica, mero fenômeno, mera aparência; a sua legitimação não é saber, mas simples opinião. Por isso, a filosofia é perigosa do ponto de vista dos representantes e dos defensores da facticidade; e eles apontam o dedo contra ela: *Ecrasez l'infâme!* A filosofia é perigosa; representar a filosofia é perigoso; ser filósofo é perigoso.

Agnes Heller

A seguir será apresentada a pesquisa de observação participante realizada a partir das aulas de filosofia em uma escola pública de Curitiba em 2015 (agosto a novembro) e 2016 (fevereiro a setembro) com estudantes de 3º ano do Ensino Médio noturno e 1º ano do Ensino Médio matutino<sup>84</sup>. Em um primeiro momento, serão expostas a compreensão e a definição de pesquisa participante, as estratégias utilizadas para a coleta dos dados e, principalmente, a descrição da pesquisa, apresentando os instrumentos utilizados pelo professor colaborador, os conteúdos filosóficos trabalhados, os textos e as atividades desenvolvidas. Em um segundo momento, serão tratados alguns conceitos fundamentais da filosofia de Agnes Heller (1983), e, em específico, do entendimento de Filosofia Radical, buscando discorrer acerca da questão da objetivação filosófica. Em seguida, serão analisados os dados coletados visando entender como o estudante de ensino médio objetiva a filosofia, como torna a filosofia algo prático para a vida<sup>85</sup>; isto será realizado a partir das respostas dos estudantes às três perguntas fundamentais propostas por Heller: como devo pensar? Como devo agir? Como devo viver?

Ao delimitar como objeto de estudo o ensino de filosofia e a objetivação filosófica com estudantes de Ensino Médio — investigar, analisar e compreender, a partir de observação do ambiente escolar e em especial das aulas de filosofia, o processo de aprendizagem (ensino-aprendizagem) filosófica dos estudantes

---

<sup>84</sup>A escolha das turmas de 1º e 3º anos do Ensino Médio decorre do fato de que no 1º ano os estudantes estão iniciando o caminho do filosofar, estão na “infância do espírito”, dando os primeiros passos em direção à aprendizagem filosófica. No 3º ano do Ensino Médio fizeram um percurso formativo e em tese já detêm alguns elementos ou ferramentas essenciais ao desenvolvimento do modo filosófico de pensar que seria a ampliação do vocabulário, dos conceitos filosóficos, da argumentação e principalmente a realização de variadas experiências filosóficas.

<sup>85</sup>Segundo Heller (1983, p. 33), “As objetivações filosóficas incitam o receptor a refletir sobre o modo como deve pensar, como deve agir, como deve viver”.

mediada pela ação docente, pelos problemas e textos filosóficos —, a abordagem metodológica valeu-se de uma investigação qualitativa. Para Biklen e Bogdan (1994), a investigação qualitativa é um

[...] termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. (p. 16).

A investigação qualitativa privilegia a compreensão dos comportamentos tendo como referência os sujeitos da investigação; os dados são recolhidos a partir de um contato aprofundado com os indivíduos e seus contextos naturais. Existem variadas estratégias de investigação qualitativa e, destas, as que se destacam são as de observação participante e a entrevista em profundidade.

Na pesquisa de observação participante o investigador busca compreender a partir da perspectiva dos sujeitos; o

[...] investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. O material assim recolhido é complementado com outro tipo de dados, como registros escolares, artigos de jornal e fotografias. (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 16).

Em uma investigação qualitativa o pesquisador busca frequentar e permanecer no local onde existem fenômenos a serem observados; no caso da educação, de uma escola, investiga pela observação do comportamento dos estudantes.

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc. (p. 17).

Existem outras expressões, segundo Biklen e Bogdan (1994, p. 17), para explicar este tipo de abordagem, tais como: interacionismo simbólico, perspectiva interior, Escola de Chicago, fenomenologia, estudo de caso, etnometodologia, ecologia e descritivo etc. A expressão investigação qualitativa apresentada pelos autores e aqui citada engloba o conjunto das diferentes estratégias metodológicas denominadas qualitativas.

A pesquisa de observação participante ocorreu em uma escola pública do município de Curitiba, especificamente no Colégio da Polícia Militar do Paraná (CPM), de Curitiba<sup>86</sup>. Foi realizada no ano de 2015, entre os meses de agosto e novembro, e em 2016, entre os meses de fevereiro e setembro<sup>87</sup>. Em 2015 foram acompanhadas turmas de 3º ano do Ensino Médio noturno e em 2016 turmas de 1º ano do Ensino Médio matutino<sup>88</sup>. As turmas de ensino médio têm 06 aulas diárias e 30 aulas semanais, totalizando 25 horas/relógio a cada 05 dias de aula, além das atividades eletivas de contraturno. A carga horária anual do ensino médio é de 974 horas.

Na tarde do dia 27 de agosto de 2015 ocorreu uma visita de reconhecimento, pelo pesquisador, do Colégio da Polícia Militar do Paraná, de Curitiba, doravante denominado aqui CPM, juntamente com o professor Ademir

---

<sup>86</sup>O Colégio da Polícia Militar do Paraná (CPM) “Cel. PM Felipe de Sousa Miranda” (homenagem ao primeiro comandante) está localizado na Rua José Ferreira Pinheiro, nº 349, bairro Portão, em Curitiba. A escola é administrada pela Polícia Militar do Paraná. O Diretor do Colégio desde 2015, e professor de História desde 2000, é o comandante da Polícia Militar Major QOPM Marcelo Toniolo de Oliveira. O CPM foi criado pelo Decreto nº 24.826, de 07 de agosto de 1959, e em 1960 ocorreu o primeiro ano letivo (<http://apmf-cpm.com.br/site/>). Inicialmente, com sua criação buscava-se atender apenas policiais militares e seus dependentes, porém na sequência passou a atender a comunidade civil. Em 1966 passou à categoria de Colégio e apenas em 2007 adquiriu uma sede própria. O corpo docente do CPM é composto por professores e professoras oriundos da Secretaria de Estado da Segurança Pública do Paraná, da Polícia Militar do Paraná e da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. O Colégio oferta o Ensino Regular, que compreende o Ensino Fundamental II (6º - 9º anos) e Ensino Médio (1º ao 3º anos), funciona nos 3 períodos e o ingresso dos estudantes ocorre mediante processo seletivo, sendo reservadas 60% das vagas para filhos e/ou dependentes de militares. O CPM possui uma excelente estrutura, principalmente em comparação com outras escolas públicas não militares, sobretudo as da periferia, que sofrem nos últimos anos com cortes em investimentos, por conta da política pública implementada pelo atual governo. O CPM possui laboratórios de informática, aulas extracurriculares de natação e música, reforço escolar, feiras e olimpíadas realizadas anualmente. Cabe ressaltar que se parte do pressuposto teórico de que a escola não é um “ente abstrato”, mas deve ser pensada a partir de seu movimento cotidiano, com um olhar atento aos sujeitos que ali estudam, aos professores e funcionários que ali trabalham, ou seja, à vida cotidiana. A pesquisa realizada em educação leva em consideração que sempre existem sujeitos (estudantes e professores), ou seja, existem determinantes, porém também existem os sujeitos que subvertem a ordem e os ritos estabelecidos e em razão disso pode-se afirmar que existem escolas e não “a escola”. O mergulho no cotidiano do CPM permitiu verificar o/s sujeito/s da escola e na escola.

<sup>87</sup>A pesquisa foi iniciada em 27 de agosto de 2015 e encerrada em 21 de setembro de 2016, pois o docente entrou em licença especial no dia 23 de setembro de 2016.

<sup>88</sup>Foram observadas no segundo semestre de 2015 36 aulas de 50 minutos, nas quintas-feiras, no período noturno, nas turmas de 3º ano. As turmas acompanhadas com regularidade foram 3º F (28 estudantes) e 3º G (28 estudantes), e as turmas acompanhadas durante a apresentação dos trabalhos (mapas conceituais, vídeos, provas, textos, histórias em quadrinhos etc.) foram o 3º A (30 estudantes), B (27 estudantes), C (28 estudantes), D (29 estudantes) e E (30 estudantes). Foram coletados todos os materiais produzidos pelos estudantes, materiais utilizados pelo professor e as aulas foram gravadas, degavadas e anotadas. Em 2016, entre os meses de fevereiro e setembro, na segunda e quarta-feira, no período matutino, foram acompanhadas ao todo 108 aulas de 50 minutos, nas turmas de 1º ano. As turmas de 1º B (28 estudantes) e D (30 estudantes) foram acompanhadas com regularidade, porém, quando da apresentação de trabalhos, a observação se estendia a outras turmas 1º A (31 estudantes), C (29 estudantes), E (29 estudantes) e F (30 estudantes). Ao todo, durante toda a pesquisa foram acompanhadas 144 aulas de 50 minutos, entre agosto de 2015 e setembro de 2016, e coletados materiais produzidos pelos estudantes e materiais utilizados pelo professor.

Aparecido Pinhelli Mendes<sup>89</sup>, professor colaborador, e com o orientador da pesquisa professor Geraldo B. Horn<sup>90</sup>. Neste primeiro encontro, buscou-se conhecer a equipe responsável pela organização do colégio, em específico o diretor, Comandante Marcelo Toniolo de Oliveira e a equipe pedagógica, e apresentar como seria realizada a pesquisa de observação participante, quais os objetivos da pesquisa, que o trabalho se estenderia ao longo de 2016, que necessitaríamos de acesso às salas de aula, que as aulas seriam gravadas, da necessidade de acesso aos documentos da escola e materiais produzidos pelos estudantes e pelo professor<sup>91</sup> etc. (Anexo 1).

O CPM possui excelente estrutura educacional e isto contribui para o trabalho docente. Durante as aulas, observou-se que a existência de projetores em todas as salas, telas de projeção/interação, salas específicas para projeção com acesso à internet, além do laboratório de informática, facilitava desmesuradamente o trabalho do professor. A utilização de diferentes mediações é um dos elementos fundamentais para que se efetive o ensino-aprendizagem não só em filosofia, mas em todas as disciplinas da educação básica.

Segundo Vianna (2003, p. 9), pesquisas desenvolvidas no campo da educação necessitam de observação, porém esse tipo de observação não pode ser realizado de forma espontânea, casual. Observar não significa simplesmente “olhar”, é necessário que o observador identifique a questão a ser tratada, o problema, que saiba “ver” e descrever as interações humanas. A coleta de dados e sua transformação em informação requer treinamento do pesquisador. Parcelas importantes das questões que suscitam interesse dos pesquisadores em educação são extremamente complexas e requerem observação organizada, criteriosa, sistemática e científica. A diferença fundamental entre a observação casual, desenvolvida em nosso cotidiano, e as observações de cunho científico é o fato de que estas buscam coletar dados válidos e confiáveis.

---

<sup>89</sup> Professor de Filosofia do Quadro Próprio do Magistério da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. Mestre em educação pela Universidade Federal do Paraná, na linha de Cultura, Escola e Ensino (Dissertação: A construção do lugar da filosofia no currículo do Ensino Médio: análise e compreensão a partir dos professores de filosofia da escola pública paranaense). Doutor em educação (Tese: Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do Ensino Médio: um estudo sobre as possibilidades de recepção do conteúdo de filosofia política). Entre 2004 e 2010 atuou na Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná na construção das Diretrizes Curriculares Orientadoras do Ensino de Filosofia no Ensino Médio, Livro Didático Público, Projeto Folhas e projetos de Formação Continuada de Professores. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (NESEF).

<sup>90</sup> Doutor em educação e Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino do PPGE/UFPR. Coordenador do NESEF/UFPR. E-mail: gbalduino.ufpr@gmail.com.

<sup>91</sup> Anexo solicitação para realização da pesquisa.

[...] os fatos nem sempre se explicam por si sós. Por mais que vejamos objetos caírem, não conseguimos observar por que eles caem! Aqui é preciso avançar uma consideração complicadora: na realidade, “fatos brutos” não existem, propriamente falando, não dizem nada: quando “observamos” fatos, já estamos “problematizados”, sentindo alguma dificuldade e já de posse de algum esquema de percepção. Estamos querendo exatamente saber por que tais fatos estão ocorrendo desta maneira. Por isso, não basta ver, é necessário olhar, e para tanto já é preciso estar problematizado e a presença do problema é de ordem racional, lógica. (SEVERINO, 2007, p. 123).

Biklen e Bogdan (1994, p. 50) apontam que em uma investigação qualitativa os dados costumam ser analisados de forma indutiva. Os dados não são recolhidos com o objetivo de comprovar hipóteses previamente estabelecidas e sim o contrário, as abstrações são elaboradas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão sendo agrupados.

Uma investigação qualitativa é desenvolvida de “baixo para cima” e não de “cima para baixo”. O investigador qualitativo, ao elaborar uma teoria acerca do objeto a ser estudado, apenas estabelece a direção da pesquisa após a posse dos dados e da inserção no campo com os sujeitos.

Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas nos extremos. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação. (BIKLEN; BOGDAN 1994, p. 50).

Vianna (2003, p. 9) apresenta vários problemas no processo de observação participante, destacando-se: a) influência do observador; b) tempo de observação; c) fundamentação teórica.

a) Influência do observador: a presença de um “ser estranho” à aula acaba interferindo nos comportamentos, tanto dos estudantes quanto na forma como o professor ministra a aula, e essa influência nunca poderá ser totalmente eliminada, e sempre tal elemento deve constar nas análises. Para Vianna (2003, p. 10), uma das maneiras de atenuar a influência gerada pela presença do observador em sala é a naturalização do processo de observação, ou seja, uma

metodologia adequada, neste caso, é fazer com que os estudantes e o professor, pela presença constante do pesquisador, se acostumem com ele<sup>92</sup>.

b) Tempo de observação: em razão da própria característica da observação participante e do que foi apontado no item anterior, a metodologia de observação necessita de longo tempo para que se possa esclarecer o que se pretende.

c) Fundamentos teóricos bem estruturados: sem a devida construção ou formulação de hipóteses, de ideias acerca do fenômeno a ser estudado, do planejamento da pesquisa, das fases do trabalho, a observação poderá não chegar a conclusões efetivas e bem fundamentadas sobre o objeto. Vianna (2003, p. 14) aponta que a pesquisa de observação é a que, além de exigir mais tempo do pesquisador, requer “[...] objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados”.

É importante destacar que o início da pesquisa contou com uma revisão de literatura acerca do fenômeno estudado. A formulação das hipóteses foi realizada principalmente com o auxílio das pesquisas dos seguintes autores: Horn (2000, 2002, 2007, 2009, 2010), Mendes (2008, 2014) e Valese (2010, 2013)<sup>93</sup>.

Durante a observação participante, os principais instrumentos utilizados na coleta dos dados foram: textos utilizados pelo professor e pelos estudantes, gravação e degravação (transcrição) das aulas, filmagem das apresentações dos mapas conceituais, registros feitos no protocolo de observação participante<sup>94</sup>, análise das avaliações e atividades realizadas em sala e postadas ou não no

---

<sup>92</sup>Em razão disso, a primeira aula (27/08/2015) não foi gravada.

<sup>93</sup>Geraldo B. Horn é coordenador do NESEF, Ademir Pinhelli Mendes e Rui Valese fazem parte do grupo de pesquisa. As pesquisas utilizadas são apresentadas nas referências e em outros momentos do trabalho.

<sup>94</sup>O protocolo de observação participante consiste no registro das informações e daquilo que foi observado durante a aula (Anexo 2 - modelo de protocolo de observação participante). Para Moreira (2008, p. 203), o protocolo de observação “descreve toda a informação sobre a sessão de observação. Uma linha no centro da página divide as anotações descritivas das anotações reflexivas. Na parte das anotações descritivas, o pesquisador registra a descrição das atividades e, quando necessário, os desenhos da planta física do local onde a observação acontece. Na outra parte da folha o pesquisador faz anotações reflexivas – anotações sobre o processo, reflexões sobre as atividades e conclusões resumidas sobre elas para desenvolvê-las mais tarde”.

Ambiente Virtual de Aprendizagem denominado Edmodo<sup>95</sup>, mapas conceituais, vídeos utilizados pelo professor e produzidos pelos estudantes, histórias em quadrinhos, Livro Didático, Plano de Trabalho Docente, questionários<sup>96</sup> e outros documentos fornecidos pelo CPM, tais como Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular de Filosofia.

A análise da objetivação filosófica desenvolvida pelos estudantes da 1ª e 3ª séries do Ensino Médio em seguida à recepção filosófica, da observação do modo como os estudantes instalaram-se perante a filosofia, concebendo-a como um convite para o pensar, enquanto forma de responder às questões radicais sintetizadas por Heller: “reflete como debes pensar, reflete como debes agir, reflete como debes viver” (1983 p. 25-26). Procurar-se-á a seguir apresentar a concepção de filosofia radical de Heller (1983) e, em seguida, a concepção de objetivação filosófica, tendo como referência a produção dos estudantes.

## 5.2 A RECEPÇÃO DA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA: PENSAR, AGIR E VIVER

Pela análise dos dados obtidos, via pesquisa de observação participante, foi possível depreender como ocorre a aprendizagem e como o estudante realiza a objetivação filosófica a partir da mediação do professor-colaborador<sup>97</sup>.

Nessa primeira análise utilizaremos as produções dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio (2015), tendo como fundamento o Conteúdo Estruturante de Filosofia da Ciência e, em específico, os textos de Hume, Kuhn e Habermas.

---

<sup>95</sup>O *Edmodo* (<https://www.edmodo.com>) é uma plataforma *on line* (microblog educacional) similar ao *Facebook*, porém voltado à educação, e pode ser utilizado por professores, estudantes, pais, mães e responsáveis pelos estudantes. O Ambiente Virtual de Aprendizagem possibilita trabalhar com qualquer disciplina e de forma interativa. O professor-colaborador fez uso da plataforma para postagem das atividades a serem realizadas pelos estudantes, do material produzido para a aula e utilizado em sala, para postagem de textos filosóficos e outros textos não filosóficos; também adicionava *links* diversos, principalmente de vídeos. Os estudantes também enviavam as atividades por esta plataforma e o professor-colaborador oferecia o *feedback* das postagens e a nota.

<sup>96</sup>Ao lado da metodologia de observação participante utilizamos outros métodos de coleta de dados, o que é extremamente válido quando se trata de pesquisa na área de educação. Utilizamos também questionários (Anexo 3) e análise dos registros acerca do objeto de pesquisa. Os questionários foram aplicados nos dias 12 e 13 de novembro de 2015, obtivemos a resposta de 161 de um total de 206 estudantes. Foram elaboradas 04 questões abertas acerca do texto de filosofia. A apresentação e análise dos dados serão realizadas no Capítulo 5.

<sup>97</sup>Por conta de o objeto da pesquisa estar voltado para o uso do texto filosófico analisaremos as aulas e materiais nos quais o professor utilizou principalmente o texto filosófico com os estudantes. Porém, ainda em consonância com o referencial teórico, considera-se que a mediação do professor de filosofia não é mero acidente, “o ensino vale o que vale o pensamento daquele que as ensina. A filosofia é o filósofo” (MAUGÜÉ, 1955, p. 1).

Procuraremos explicitar a metodologia de trabalho realizado pelo professor-colaborador a partir dos momentos estabelecidos no Plano de Trabalho Docente<sup>98</sup> que está dividido da seguinte forma: 1) Mobilização e Problematização; 2) Problematização e Investigação; 3) Investigação e Avaliação; 4) Avaliação da Atitude Filosófica.

O trabalho realizado pelo professor-colaborador foi **iniciado** com uma Introdução Geral à Filosofia da Ciência<sup>99</sup>. O professor buscou nesse primeiro momento, de forma expositiva e dialogada, apresentar via *slides* os principais elementos da história da ciência e alguns conceitos fundamentais<sup>100</sup>. Após a Introdução à Filosofia da Ciência, o professor-colaborador apresentou a proposta de trabalho referente aos textos filosóficos de David Hume, Thomas Kuhn e Jürgen Habermas<sup>101</sup>.

Os estudantes deveriam, após a exposição do professor e a videoaula postada no ambiente virtual de aprendizagem (<https://www.youtube.com/watch?v=ZYz0O8gFbyQ>), selecionar as principais questões apresentadas acerca das características do conhecimento científico, elaborar uma síntese pessoal (no mínimo 20 linhas) sobre o conhecimento científico e, em seguida, postar no *Edmodo*. O objetivo central era a compreensão do que é ciência e do trabalho do cientista.

---

<sup>98</sup>No Plano de Trabalho Docente (PTD) o professor apresenta as aulas previstas por trimestre (1º trimestre, 28; 2º trimestre, 28; e 3º trimestre, 28. Total: 74 aulas anuais). No primeiro trimestre o professor trabalhou o Conteúdo estruturante de Estética, no segundo trimestre, Filosofia da Ciência e no terceiro trimestre, revisão dos conteúdos. A pesquisa foi iniciada em meados do 2º trimestre e prosseguiu no decorrer do 3º trimestre. Todas as aulas seguintes foram gravadas, algumas apresentações de mapas conceituais também filmadas, e todas as anotações feitas no Protocolo de observação participante.

<sup>99</sup>O início do acompanhamento das aulas ocorreu em 27 de agosto de 2015 às 19h15min e terminou às 21h15min no 3º F. A aula inicial não foi gravada tendo em vista a ambientação no campo de pesquisa.

<sup>100</sup>Principais questões ou temas tratados: Ciência pós-moderna: Holismo, Emergentismo, Pensamento sistêmico, critério de refutabilidade de Popper.

<sup>101</sup>O critério para a escolha dos textos foi o fato de que são os exigidos pelo vestibular da Universidade Federal do Paraná e muitos estudantes do CPM prestam esse concurso, porém, é preciso ressaltar a pertinência dos textos quanto ao tratamento de questões atuais, tais como ciência, política, religião, sociedade, liberdade etc. Os textos tratados foram os seguintes: HUME, D. "Da liberdade e necessidade". Uma investigação sobre o entendimento humano, seção 8. In: **Antologia de textos filosóficos**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009, p. 376-397. KUHN, T. A função do dogma na investigação científica. In: DEUS, Jorge Dias (org). **A crítica da ciência: sociologia e ideologia da ciência**. Zahar, Rio de Janeiro, 1979. [Uma versão eletrônica (e modificada para fins didáticos) desse artigo está disponível na Biblioteca Digital da UFPR, com acesso em <<http://hdl.handle.net/1884/29751>>]. HABERMAS, J. **Fé e saber**. Editora Unesp: São Paulo, 2013, p. 1-26.



Vejamos algumas respostas dos estudantes e seus posicionamentos acerca do que é ciência, cientista, pesquisa científica etc.

A vídeo-aula mostra que há uma visão estereotipada do cientista na sociedade atual, como o profissional que dedica horas de estudo à ciência, magro, louco, que usa óculos e com cabelos bagunçados. Isto auxilia na construção da visão da ciência como algo distante e com pouca identificação por parte da maioria das pessoas. Além disto, percebe-se pelas entrevistas que o cientista era tido, na maioria das vezes, como um homem branco e europeu, contribuindo para uma visão elitista da ciência, e que ele era identificado como uma pessoa introvertida, com dificuldades para se relacionar, ajudando na formulação de uma perspectiva individualista da ciência, em contraste com os depoimentos de cientistas que afirmam a dificuldade de se produzir um conhecimento científico sem o auxílio de mais indivíduos. No Brasil, por exemplo, a maior parte das pesquisas científicas é feita em universidades e o cientista, muitas vezes, atua também como um professor. Outra visão tida da ciência nos dias de hoje é a de uma ciência neutra, desvinculada da sociedade, em que o método científico sempre lhe dará a garantia de encontrar os mesmos resultados e em que a influência das características sociais desvaloriza o caráter científico propriamente dito. Porém, um dos objetivos da ciência é responder questões, e estas questões são propostas por instituições públicas ou privadas, por órgãos políticos, etc. Sendo uma atividade humana, a ciência está sujeita ao meio histórico, social, político em que se encontra. Além disso, características pessoais do cientista, como o sexo, a classe social a que pertence, a nacionalidade..., são capazes de exercer influência na maneira do mesmo de pensar. Assim, para definirmos o que realmente é a ciência, devemos por em destaque certas características, como a de que existe um pluralismo metodológico, ou seja, não há um método científico único para servir como um modelo a toda e qualquer pesquisa científica, mas diversos métodos possíveis para se produzir um conhecimento científico, estabelecidos e classificados pela comunidade científica segundo os problemas a serem resolvidos. (Estudante I.P.A., 3º A).

O cientista é aquela pessoa muito obcecada pelos estudos. Geralmente magros, que sempre usam as mesmas roupas, pois não ligam para a aparência, somente em descobrir e terminar os estudos. Mas todos esses estereótipos estão ligados aos grandes cientistas que se destacaram com essas características e que na maioria são homens. Mas ao contrário cientistas também trabalham em grupos, não são obcecados, tem suas vidas sociais, mulheres também são cientistas, não são somente brancos e da elite. (Estudante M. N., 3º A).

Penso que a ciência foi completamente modelada pelo sistema financeiro. O estereótipo do cientista desinteressado em status existiu sim, até por que ha algumas décadas não havia tecnologia e marketing. Cientistas se destacavam por sua capacidade de buscar informação, a inteligência era fator decisivo. A maioria dos cientistas não se davam em salas de aula seguindo padrões. Hoje temos pesquisadores, escravos de bolsas, pesquisando assuntos que não são de interesse e beneficiados por notas de faculdade. Sua pesquisa vai até onde o interesse empresarial permite. (Estudante W.S.R., 3º A).

A ciência sofre um processo de desenvolvimento contínuo, ela está sempre a desenvolver coisas novas, sempre para a frente, há alguns tempos a ciência chegou ao ponto de recusar algumas ideias da

antiguidade que já foram comprovadas, e que as mesmas ainda podem ocorrer. O que eles falam a respeito que mesmo tendo pesquisas anteriores, os cientistas de hoje em dia vêem que algumas não são reais e que seus experimentos, não foram comprovados igual dizem. A ciência reflete valores sociais e políticos. (Estudante R.R., 3º A).

O posicionamento dos estudantes apresenta algumas compreensões sobre o que é ciência. Eles procuraram desconstruir certas visões estereotipadas de ciência e cientista (magro, louco, introvertido, distante da realidade, homem, branco, europeu); também relacionaram a ciência aos interesses econômicos e políticos da sociedade. É possível observar nos textos dos estudantes elementos que apontam para a objetivação filosófica, pois os jovens estabeleceram a partir do conteúdo de filosofia da ciência uma crítica da realidade. Quando o discente afirma que a ciência não é neutra, que a pesquisa científica vai até onde o interesse empresarial permite, estamos diante de uma compreensão realista de ciência e da atividade do cientista.

O primeiro texto de filosofia trabalhado com os estudantes foi o de David Hume (1711-1776), “Da liberdade e necessidade”. Uma investigação sobre o entendimento humano, seção 8<sup>102</sup>.

A **primeira etapa** do trabalho foi realizada a partir de uma **Mobilização e problematização**<sup>103</sup>. Para isto, o professor utilizou o vídeo de uma experiência de quase morte que foi produzido pela Rede Record e exibido no programa Domingo Espetacular em 11/12/2012 (<https://www.youtube.com/watch?v=cqOSyH6jnqg>). O professor-colaborador também utilizou várias perguntas, questões

<sup>102</sup>O texto de David Hume tratado pelo professor-colaborador (Seção 8 da Investigação sobre o Entendimento Humano) busca fundamentalmente tratar da impossibilidade da filosofia em oferecer um fundamento seguro para qualquer verdade. Na obra, a principal questão é acerca da teoria da causalidade, da relação entre causa e efeito, que é fundamental para o conhecimento científico. Para Hume, “Nossa ideia de necessidade e causação surge, portanto, inteiramente da uniformidade observada nas operações da natureza, nas quais objetos semelhantes estão constantemente conjugados, e a mente é determinada pelo hábito a inferir um deles a partir do aparecimento do outro. Essas duas circunstâncias compõem toda a necessidade que atribuímos à matéria. Para além da conjunção constante de objetos similares, e da consequente inferência de um ao outro, não temos nenhuma ideia de qualquer necessidade ou conexão” (HUME, 2009, p. 378-379).

<sup>103</sup>As Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual (2008) do Paraná apresentam uma orientação didático-pedagógica denominada no texto Encaminhamentos metodológicos (p. 59-61). Os encaminhamentos são compostos de quatro momentos: mobilização para o conhecimento, problematização, investigação e criação de conceitos. O professor-colaborador elaborou seu planejamento a partir desta perspectiva metodológica. Em um primeiro momento, para a instauração de uma perspectiva interrogativa, pode-se fazer uso de variados recursos, tais como trechos de filmes, músicas, textos de jornais, poesia etc. As Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná (2008, p.60) atribuem a este momento “pré-filosófico” a denominação Mobilização. Momento inicial, a ser superado, e que representa a oportunidade primeira de questionamento da realidade vivida.

problematizadoras<sup>104</sup>, procurando identificar explicações científicas de questões não científicas. Após assistirem ao vídeo, o professor-colaborador pediu que os estudantes formassem grupos para debate e durante 20 minutos procurassem elaborar e defender uma das hipóteses acerca da existência ou não da vida após a morte. Tais respostas deveriam também ser postadas no *Edmodo*<sup>105</sup>.

Pela fala e pela escrita dos estudantes foi possível identificar diferentes posicionamentos diante da possibilidade ou não da vida após a morte. As principais foram: 1) Questões religiosas: se não houvesse vida após a morte, qual seria o sentido da vida? 2) Por que é tão importante existir a vida após a morte? 3) Experiências pessoais acerca da vida após a morte<sup>106</sup>. 5) A ciência explica que existe vida após a morte.

a) Apesar de muitos estudos terem sido desenvolvidos, sobretudo, durante o último século, ainda poucas evidências indicam o caminho para respostas definitivas nas chamadas experiências pós-morte. Em sua postura cética, os cientistas desenvolvem diferentes explicações possíveis. A que parece prevalecer no meio científico diz respeito a diferentes alucinações ocasionadas pela falta de oxigenação nos períodos próximos a morte. Contudo, esta é ainda uma hipótese, com poucas provas factuais. Não são, portanto, suficientes para a compreensão completa deste fato. b) As explicações metafísicas para o fenômeno das experiências pós ou quase morte surgiram naturalmente. Como todas as situações que não apresentam causa empiricamente testada até o momento, a tendência humana é buscar no sobrenatural. Dentro da concepção de ciência e conhecimento, autores como David Hume dirão que explicações metafísicas não devem ser observadas, considerando perda de tempo analisá-las. Contudo, acreditando no experimentalismo, vê que os diversos relatos permitem diferentes explicações para causas, inúmeras possibilidades que, sem haver provas contrárias todas são passíveis de serem verdadeiras, não contraditórias e, com isso, válidas dentro de um contexto particular. c) Difíceis de serem provadas, as Experiências Pós-Morte ou Experiências de Quase Morte são um dos assuntos mais intrigantes da atualidade envolvendo religião, cultural, ciência e moral. Pondo em contraposição céticos cientistas neurologistas e pessoas que relatam mudanças de vida profundas após tal contato. Tais relatos incluem desde flashbacks,

<sup>104</sup> As questões utilizadas pelo professor-colaborador foram as seguintes: “A ciência é absoluta? A ciência explica todos os fenômenos? As explicações não científicas são válidas? Como explicar quando a ciência não explica?”.

<sup>105</sup> Comando da atividade: depois de assistir ao documentário disponível no *link* citado e tomando como pressuposto que existem explicações físicas (naturais) e metafísicas (sobrenaturais) para os fenômenos observados, reflita sobre as seguintes questões: a) As respostas físicas (científicas físicas) são definitivas para os fenômenos?; b) As respostas metafísicas (sobrenaturais) são válidas ou aceitáveis para explicar fenômenos naturais?; c) Com qual posicionamento defendido pelo vídeo você concorda? O fenômeno da “pós-morte” pode ser explicado de forma física ou metafísica? Argumente a favor ou contra uma das posições. Produza um texto dissertativo argumentativo de no mínimo 20 linhas apresentando suas reflexões e argumentos.

<sup>106</sup> Durante o debate dois estudantes expuseram experiências pessoais quanto à vida pós-morte. O primeiro disse ter sofrido uma parada cardiorrespiratória, e o segundo disse ter entrado em coma.

saídas do corpo físico, visões e túnel e até contato com um ser superior, divino. Entretanto, a explicação metafísica não é facilmente tomada como verdade. Entre tais relatos, um dos mais surpreendentes é a de um Neurologista formada em Harvard que publicou um livro contando como supostamente teria passado uma semana no céu. Apesar de profundamente detalhado, não passam de palavras impressionáveis. As descrições fiéis dos procedimentos realizados em si podem ser uma reminiscência de suas experiências em vida como médico. Os estudos ainda promissores dos especialistas em neuro ciência apontam para caminhos distintos, mas parecem tomar os rumos certos para uma conclusão futura. Alguns creem na relação de independência da consciência em relação ao cérebro, outros ligam a funções fisiológicas do cérebro. Entre os argumentos por eles utilizados está na ilusão de veracidade proveniente de momentos de desaceleração do cérebro, como no início do sono, quando iniciamos nossos sonhos, que por sua vez, podem parecer muito reais em nossas mentes. Outras comprovações de possíveis alucinações estão em experimento realizadas com aceleradores que alteram as funções cerebrais em permitem que alcance um estado próximo ao vivenciado pelos pacientes. Os que se submetem a estas pesquisas têm visões muito semelhantes, próximas às descritas por aqueles que se encontravam em estados terminais. Ainda é um tema muito controverso. As crenças influenciam, nossas experiências influenciam e talvez por particularmente a autora deste texto não ter passado por esta experiência não posso exprimir um conhecimento verdadeiro, como o próprio Hume empirista falará. Pode ainda ser uma questão que este filósofo considera além dos limites da razão humana, não podendo aqui julgar com certeza qual corrente aparenta mais coerente, afinal, sem nosso contato, todas são igualmente coerentes e possíveis. (A.C.M.B., 3º B).

Selecionamos também alguns trechos do material produzido pelos estudantes (transcrição da gravação de áudio):

Qual é o grande motivo de tudo isto? Se não existir algo fora daqui para que existir? Qual o sentido? Se a vida não é importante qual o sentido? (Estudante 1).

Já que não tem nada depois não significa que eu tenha de me matar! A religião serve muito para um embasamento social. (Estudante 2).

Se a ciência não consegue provar não quer dizer que seja mentira. Mesmo a ciência estando pendurada para o fato de que não existe. (Estudante 3).

Ano passado fui fazer uma cirurgia e em razão e daí fui sedado e tinha alergia e então tive parada cardio respiratória. Eu apaguei. Eu não tinha como voltar. (Estudante 4).

Não é possível que você durante a sedação não tenha tido uma alucinação? (Estudante 5).

Professor, eu tenho um caso concreto pra falar também. É assim. Eu entrei em coma em 2013. Não vou falar do caso, pois não convém. Por causa da minha religião eu acredito que existe outra vida. Tenho uns flashes. A parte que me levaram para o hospital está apagada, totalmente apagada. Fiquei em coma uma noite. Isso não significa que eu deixei de acreditar. (Estudante 6).

Você não sonhou? (Estudante 7).

Está tudo evoluindo. De uma certa forma quando se acreditava que a terra era plana ninguém acreditava que era redonda, mas com o tempo foram surgindo novas teorias de que a terra era redonda. Pode ser que daqui a pouco a ciência explique, comprove (Estudante 8).<sup>107</sup>.

Podemos observar pela fala dos estudantes dois posicionamentos fundamentais: 1) a não existência de vida após a morte representa o não significado da vida presente; 2) a não existência da vida após a morte não representa o não significado da vida presente. Nos dois casos temos uma recepção parcial iluminadora (como se deve viver?), mesmo para a postura cética e atesta de alguns estudantes, pois se busca o sentido da vida, busca-se a partir dos sentimentos, das experiências pessoais de quase-morte iluminar a existência.

[...] a recepção iluminadora, satisfaz uma espécie de carecimento religioso. A religião tradicional perdeu há muito sua autoridade, ao passo que persiste – ou melhor, expande-se cada vez mais – o carecimento religioso. Pode-se parecer paradoxal, mas é verdade: também o ateísmo pode representar uma satisfação do carecimento religioso. Não é raro que a recepção iluminadora leve o receptor à convicção de que Deus não existe. A conclusão que disso deriva, portanto é a seguinte: Deus não é o autor do que me aconteceu e, portanto, não o adoro mais. (HELLER, 1983, p. 45-46).

A caracterização do que os estudantes compreenderam acerca da vida pós-morte possibilitou ao professor potencializar a problematização referente ao Conteúdo Estruturante de Filosofia da Ciência e a questão da liberdade e da necessidade em Hume.

Ainda como problematização, o professor-colaborador utilizou o vídeo de Roberto Bolzani Filho (professor de História da Filosofia Antiga da USP) “O Empirismo e o Ceticismo – Hume: o sono dogmático da razão”. Em seguida pediu que os estudantes selecionassem 20 conceitos do vídeo e elaborassem um mapa conceitual que deveria ser postado no *Edmodo*.

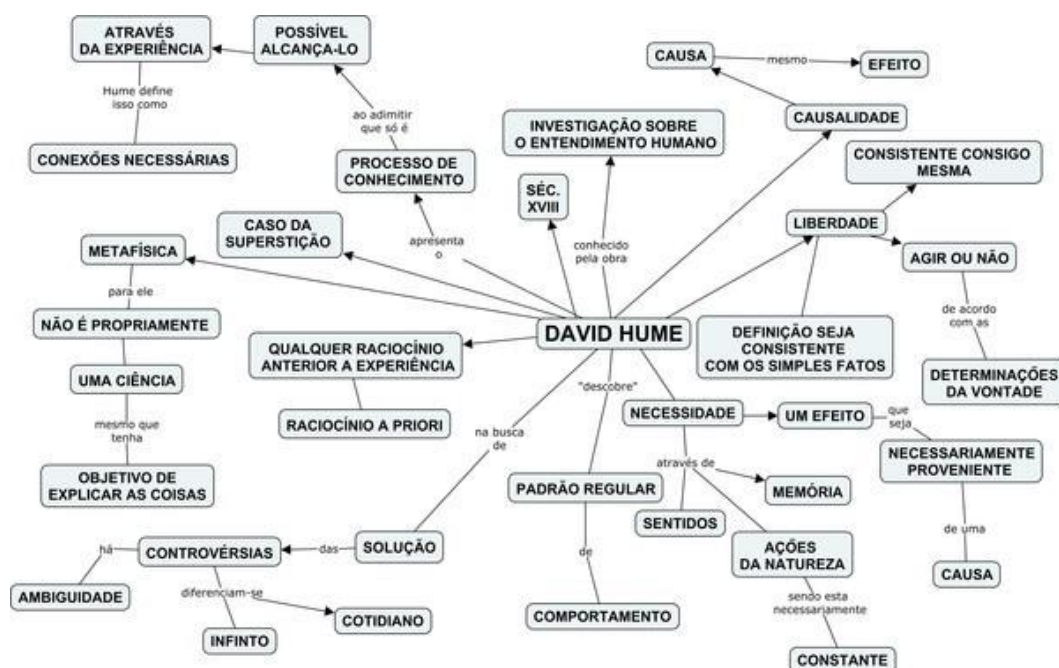
Ao final da aula, o professor-colaborador pediu aos estudantes que trouxessem na próxima aula computador, celular, tablete ou o próprio texto impresso para a leitura.

---

<sup>107</sup>O professor pergunta: será possível então que a ciência prove a vida após a morte? Em resposta, a estudante disse que sim.

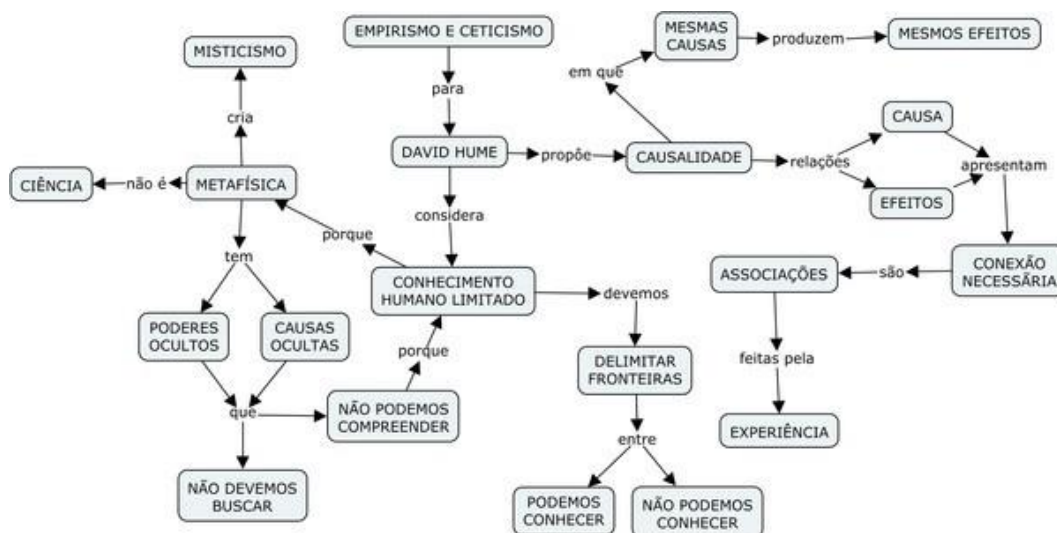
Selecionamos alguns mapas conceituais e textos postados no *Edmodo* pelos estudantes<sup>108</sup>.

FIGURA 2 – MAPA CONCEITUAL



FONTE: Mapa Conceitual produzido pelos estudantes (2015).

FIGURA 3 – MAPA CONCEITUAL



FONTE: Mapa Conceitual produzido pelos estudantes (2015).

<sup>108</sup>Mapas conceituais produzidos a partir do vídeo de Roberto Bolzani Filho "O Empirismo e o Ceticismo – Hume: o sono dogmático da razão" (Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=PwzuU1\\_BUIA](https://www.youtube.com/watch?v=PwzuU1_BUIA)>).

Embora a atividade inicial procurasse apenas apresentar uma leitura preliminar, introdutória do texto de Hume, o que se constatou foi uma compreensão bem fundamentada acerca do que trata a filosofia do autor. Isto pôde ser percebido pelos conceitos expostos no mapa conceitual e pelo texto selecionado abaixo:

Em sua fala no congresso de humanidades, o professor Roberto Bonzani Filho discute sob o aspecto empírico e cético ao qual a obra de David Hume se identifica. No livro “Investigação sobre o conhecimento humano”, este filósofo fará uma geografia mental, analisando **as fronteiras entre as áreas do conhecimento e os limites da razão**. Para tanto, fará uma **forte crítica ao racionalismo antecessor e à metafísica**. Por esse motivo, o Sr. Bonzani Filho acredita que Hume faz retomadas filosóficas de autores antigos e igualmente empíricos. O autor da obra crê que **a metafísica é uma tentativa inútil de elaborar ciência por causas obscuras, que não são do campo da razão**. Portanto, ele analisara a **não cientificidade desta prática, que poderia levar à superstição, verdades preestabelecidas ou pseudoverdades, prática fortemente ignorada e criticada pelos iluministas, do século XVIII, corrente na qual David se encaixava**. Ainda esta formulava **causas últimas, explicadas por conexões necessárias, visto por ele como infundadas**. Já a corrente empirista se manifesta no momento em que faz sua tese a partir do princípio da causalidade, isto é, da leitura dos fatos a partir das causas. Ocorre, então, a grande associação entre fatos por causa e efeito, sempre dado pela experiência acessível e proporcionada pelos sentidos. É utilizado como exemplo o encontro de um relógio numa ilha e a inferência de que existe um homem por lá, onde ainda que por observação sempre ocorrer o coque entre as bolas de bilhar. Essa tese ainda tem como base o raciocínio a priori. Já que este é anterior e não presenciou numa experiências, inúmeras possibilidades de causas e efeitos para um mesmo fato podem ser inúmeras, e por não ter tido com o fato em si, podemos considerar todas cabíveis, concebíveis e, portanto, não contraditórias entre si. **Ele se considerava no ceticismo por acreditar que nossa razão não poderia conhecer tudo, por estava limitada a tomar conhecimento apenas do que a experiência me dá. Da nossa experiência e da observação da conjunção constante de repetidos atos semelhantes, nascem as repetições que formulam causas gerais e seus conceitos**. Essa curiosidade é própria da natureza humana, que desenvolve formas de unir fatos, como a matemática que produziu símbolos que formulam nossas experiências. Um exemplo que sintetiza o que David Hume falou é o de que a gravidade do mundo, pra explicar porque os corpos atraídos pela Terra. Entretanto, não está em nossa alçada descobrir quem causa a gravidade. (Estudante A.C., 3º A. Grifo nosso).

Alguns estudantes haviam lido partes do texto e, para complementar e auxiliar, o professor-colaborador complementou com o vídeo de Bolzani, possibilitando desta forma aos estudantes a compreensão da problemática central tratada por Hume. Podemos observar isto a partir da exposição dos principais conceitos da filosofia humana. Tomemos como exemplo o trecho no qual a

estudante acima aponta que a “metafísica é uma tentativa inútil de elaborar ciência por causas obscuras, que não são do campo da razão”; “[...] nossa razão não poderia conhecer tudo, [...] estava limitada a tomar conhecimento apenas do que a experiência me dá. Da nossa experiência e da observação da conjunção constante de repetidos atos semelhantes, nascem as repetições que formulam causas gerais e seus conceitos”. Pode-se observar na fala da estudante o receptor filosófico, a apropriação do *modus operandi* filosófico. Essa recepção provoca uma relação ativa com a filosofia e a partir daí o receptor passa a vivenciar e a desenvolver atitudes filosóficas, passa a ver e comportar-se filosoficamente.

O **terceiro momento, denominado pelo professor colaborador Investigação e avaliação**, foi realizado a partir da leitura do texto de Hume “Da liberdade e da necessidade”. O professor-colaborador pediu que os estudantes organizassem grupos (equipe de no máximo 5 pessoas) para a leitura do texto, elaboração do mapa conceitual, posterior apresentação e os critérios de avaliação<sup>109</sup>.

O **quarto momento, definido como Avaliação da atitude filosófica**, foi o da apresentação dos mapas conceituais<sup>110</sup>. Desta etapa selecionamos um mapa conceitual.

---

<sup>109</sup>O professor-colaborador disse aos estudantes que o valor da atividade seria 1,0 na média trimestral, que a ordem de apresentação seria por sorteio, que os estudantes deveriam trazer computador para apresentar os mapas pelo *datashow*. Os mapas deveriam ser feitos no CMPTOLLS (Arial Black, 18) com no mínimo 30 conceitos e que cada grupo teria no máximo 10 minutos para apresentar. Ficou estabelecido que nas próximas semanas o professor-pesquisador acompanharia a apresentação dos mapas em todas as aulas.

<sup>110</sup>O acompanhamento das apresentações dos mapas conceituais ocorreu nos dias 24 de setembro e 1º de outubro de 2015 nas turmas 3º A, G e F entre as 17h45min e 22h18min. Acompanhamos ao todo 12 aulas de 50 minutos. Os materiais produzidos pelas outras turmas (B, C, D, E) também foram recolhidos.



FIGURA 4 - MAPA CONCEITUAL



FONTE: Mapa Conceitual produzido pelos estudantes (2015).

Hume era cético e empirista. O conhecimento não pode alcançar tudo, ou seja, sem limites, a gente não pode conhecer, por exemplo, a gente não consegue chegar as causas do mundo, como o mundo existiu, o conhecimento humano não pode alcançar, o conhecimento humano tem limites. Tais questões são discutidas a mais de dois mil anos, porém o consenso não existe por conta da ambiguidade. Hume apresentava a metafísica como filosofia dogmática e isto ele deixava de lado, pois só gerava perda de tempo. Tudo o que podemos atingir é realizado pela experiência, portanto a metafísica não é produtora de conhecimento. Hume tratava muito da causa e efeito, uma coisa vai acontecer, e eu sei que ela vai acontecer devido a minha experiência. Eu só sei que algo vai acontecer, porque eu vi antes que ele aconteceu, porque eu tive a experiência de que ele aconteceu. E daí quando algo acontece a gente intui, a gente infere, que o efeito é porque a gente já viu antes. Nenhuma intuição, nenhum pensamento é menos razoável que o outro e que o efeito e a causa só é definido pela experiência. Por exemplo, um carteiro. Ele sempre entregava as cartas e sempre que ele entregava as cartas os cães começavam a latir, ele foi mordido e a partir daí ele passou a andar com um bastão. A gente cria a partir da regularidade e da uniformidade de alguns acontecimentos semelhantes alguma conjugação o que ele vai chamar de conjugação constante. A conjugação constante seria uma sequencia de eventos. Exemplo, sei que se soltar uma caneta no ar ela irá cair. Enquanto nós refletíamos chegamos a um exemplo interessante que a partir do nosso ambiente (posso usar você de exemplo "x"?). A X e a Y, a gente presencia muitos fatos que elas acabam passando mal, desmaiando. Uma boa situação para ajudar elas a partir das nossas vivências é erguer a perna que isto ajudaria o fluxo de sangue e isto a gente também infere a partir da outra causa que seria causa do vaso da causa do desmaio delas que é a síndrome do vasovagal. Que elas possuem. Mas talvez a gente infira isso a partir da nossa experiência que não está presente nas coisas em si mas dentro de nossa própria mente a partir do que nós vivenciamos mas pode ser que tenha uma outra causa que tenha levado elas ao desmaio, talvez o calor, a falta de alimento tenha provocado isso e talvez as pernas levantadas não sejam o melhor método. A gente infere este tipo de coisa a partir de nossas experiências

passadas. A causa está na nossa mente a partir de nossas experiências. A explicação metafísica seria a de que um espírito tenha entrado na pessoa. (Transcrição da gravação do áudio da apresentação dos estudantes do 3º A).

Também na quarta etapa o professor-colaborador utilizou prova escrita<sup>111</sup>.

Segundo Hume, apenas somos capazes de chegar as relações de causa e efeito por meio da experiência, reconhecendo que após termos presenciado um fenômeno, este fenômeno pode voltar a se repetir se possuímos as mesmas condições. Porém, não há uma certeza de que certo efeito relacione-se a uma causa. De acordo com o filósofo, este tipo de conhecimento não provém do raciocínio, mas do costume, o que nos impede de afirmar com certeza que certa causa sempre produza determinado efeito, mostrando-se este fato apenas como possibilidade. Logo, nada na causa indica se efeito (Transcrição da resposta do estudante I. P. A. 3º F da prova escrita sobre a questão da causalidade em Hume)

Segundo Hume, a relação entre causa e efeito é dada pela mente humana, e se dá de acordo com experiência prévias. Portanto, a causa em si não identifica seu efeito, esta relação está na mente de quem observa. De tanto presenciar determinado acontecimento, atribui-se o efeito à causa e vice-versa. (Transcrição da resposta do estudante J. G. Z. A., 3º G, da prova escrita sobre a questão da causalidade em Hume).

Durante as apresentações dos mapas conceituais, os estudantes apontavam para algumas questões importantes relativas ao texto de filosofia em sala de aula. Era comum eles afirmarem que “O texto era muito complicado”; “Fico muito nervosa”; “Professor, o que causa e efeito tem a ver com liberdade?”; “Professor, não entendi bem a questão da metafísica. Como vou explicar isto?”. Ocorria então a mediação do professor, que fazia as provocações adequadas para que os estudantes pudessem explicar melhor o conceito. No caso do conceito de metafísica (como explicar a um/a estudante de ensino médio o que é metafísica?), o professor desenvolveu com os estudantes o seguinte diálogo:

**Professor:** quais são os conceitos fundamentais pelos quais Hume procura explicar a necessidade e liberdade? Quando ele está tratando da necessidade está querendo explicar o que? Está falando da relação de causa e efeito (causalidade). O que vocês entenderam por causalidade? Exemplo: se solto a boina ela cai, solto a boina ela cai, existe uma causa e um efeito. Como explicar este fenômeno?

**Estudante:** pela experiência.

**Professor:** o que me diz que a boina irá cair?

**Estudante:** a experiência.

**Professor:** o que ele disse das causas ocultas?

<sup>111</sup>A prova elaborada pelo professor foi aplicada em 07/10/2015 e continha as seguintes questões dissertativas: 1) Explique por que, segundo Hume, não há nada na causa que indique seu efeito. 2) Explique como David Hume fundamenta sua doutrina da necessidade. 3) Explique como David Hume fundamenta sua doutrina da liberdade.

**Estudante:** tem coisa que está além do pensamento humano, que o nosso pensamento é limitado, não adianta a gente querer buscar determinadas respostas que nunca encontraremos, a gente não tem experiência nisto, a gente pode discutir e discutir mas nunca chegará a uma conclusão, a gente só pode tirar conclusões das experiências concretas da experiência.

**Professor:** quando as pessoas não possuem a experiência e procuram pela causa oculta ou causa primeira elas acabam produzindo o que? Que tipo de conhecimento? Que tipos de explicação é esta?

**Estudante:** Metafísica!

**Professor:** Exatamente. Uma explicação que foge do mundo da física, que foge da experiência. Hume está criticando quem? [...] (Degravação da apresentação do mapa conceitual realizado no dia 24 de setembro de 2015 no 3º G).

A partir das produções dos estudantes foi possível analisar o processo de aprendizagem filosófica e objetivação da filosofia, considerando a Filosofia Radical de Heller e, em específico, as objetivações filosóficas que estimulam, incentivam, provocam, levam os estudantes a refletir sobre o modo como deve pensar, agir e viver. A análise dos materiais produzidos durante o trabalho realizado em sala pelo professor-colaborador com o Conteúdo Estruturante de Filosofia da Ciência e, em específico, com o texto de David Hume “Da liberdade e da necessidade”, nos permite apontar que o receptor filosófico, a todo momento, objetiva-se, e tal objetivação é fundamentada a partir da mediação compreensão/mal-entendedor cercada pelo sistema filosófico e a realidade concretamente determinada. Heller (1983, p. 20-21) caracteriza a atitude filosófica pelo espanto, pela desfetichização, pelo questionamento do óbvio, da opinião, e acrescenta que “na época de Hume, era óbvio que os fenômenos naturais se articulam numa série causal. Hume dissolveu essa ‘obviedade’, colocando-a em questão: isso é espantar-se”.

O trabalho com os textos de Kuhn<sup>112</sup> e Habermas<sup>113</sup> seguiu a mesma metodologia<sup>114</sup> do trabalho com o texto de Hume. É necessário ressaltar que, por conta da proximidade das provas dos vestibulares, das provas de final de

<sup>112</sup>No trabalho com o texto de Kuhn o professor utilizou um vídeo produzido no ano anterior pelos próprios estudantes do CPM e apresentou os conceitos principais do texto em slides via *datashow*. As principais perguntas elencadas na apresentação do texto foram: “A ciência evolui?; o cientista é neutro?”. Para tratar o conceito de Paradigma utilizou a questão do “aquecimento global”. Paradigma do aquecimento global provocado pelo homem – bastante conveniente e com variados interesses em questão – e aquecimento global enquanto ciclo da natureza.

<sup>113</sup>A problematização do texto de Habermas foi realizada a partir de um vídeo apresentando os diversos ângulos dos atentados de 11/09. O que se buscou fundamentalmente foi situar o contexto no qual se situa a reflexão de Habermas: o fortalecimento de grupos radicais.

<sup>114</sup>Etapa 1) Mobilização e Problematização: utilização de vídeos e perguntas chave; 2) Problematização e investigação: apresentação de slides, leitura, elaboração de textos e mapas; 3) Investigação e avaliação: trabalho em grupo – elaboração de vídeo; 4) Avaliação da atitude filosófica: Avaliação individual discursiva e com questões de múltipla escolha.

trimestre e do final de ano, os estudantes não estavam tão envolvidos quanto antes. Por conta disso, o professor, durante o mês de outubro, trabalhou os dois textos (em 08/10, Kuhn e em 29/10, Habermas) concomitantemente.

A etapa de investigação e avaliação foi realizada com um trabalho de produção de vídeo<sup>115</sup> de um dos textos (sorteio) tratados.

Durante o ano de 2016 (fevereiro a setembro), foram acompanhadas as turmas de 1º ano do ensino médio<sup>116</sup>. A intencionalidade na observação das aulas ministradas pelo professor-colaborador aos estudantes de 1º ano de ensino médio foi em razão de que os jovens do início do curso ainda não tiveram contato efetivo com a disciplina, principalmente com a leitura de textos filosóficos; este elemento possibilitaria contrastar, ou ainda, comparar com a pesquisa feita no ano anterior com estudantes de 3º ano de ensino médio que estavam encerrando o curso e que, em tese, haviam, durante o curso de 3 anos, estabelecido contato com os textos filosóficos e realizado variadas experiências filosóficas. É importante ressaltar que, por conta do caráter introdutório, o professor-colaborador utilizou principalmente o Livro Didático de Filosofia<sup>117</sup> e em alguns momentos específicos fez uso do texto filosófico propriamente dito. A apresentação das produções e

---

<sup>115</sup>**Vídeos de Kuhn:** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=z49uZUFet3g&feature=youtu.be>>. Acesso em: 15 jan. 2016. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=6ysK1K\\_1gHM](https://www.youtube.com/watch?v=6ysK1K_1gHM)>. Acesso em: 15 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=w5vbxP2q5-A&feature=youtu.be>>. Acesso em: 15 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mps3l9rBVRA&feature=youtu.be>>. Acesso em: 15 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xLHZSL4D2wM&feature=youtu.be&app=desktop>>. Acesso em: 15 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K4teAlgbeuM&feature=youtu.be>>. Acesso em: 15 jan. 2016. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_VrCuSHZEi8](https://www.youtube.com/watch?v=_VrCuSHZEi8)>. Acesso em: 15 jan. 2016. **Vídeos de Habermas:** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jK4YkmQeZtQ>>. Acesso em: 15 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PCgSCcU5xVE&feature=youtu.be>>. Acesso em: 15 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OCuQ6Qk1kYc&feature=youtu.be>>. Acesso em: 15 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-5wVuxl3L1M>>. Acesso em: 15 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=agNjl13zjfs&feature=youtu.be>>. Acesso em: 15 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5LSW104xDg0&feature=youtu.be>>. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oNJK1QmHbmk&feature=youtu.be>>. Acesso em: 15 jan. 2016. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=7-\\_VB1qA-vY&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=7-_VB1qA-vY&feature=youtu.be)>. Acesso em: 15 jan. 2016.

<sup>116</sup>O acompanhamento das aulas ocorria nas segundas e quartas-feiras, no período matutino, nas segundas-feiras acompanhávamos a 1ª e 2ª aula (07h30min às 9h08min) e nas quartas a 4ª e 5ª aula (10h30min às 11h06min). As turmas acompanhadas com regularidade foram o 1º B e 1º D, porém quando da apresentação dos trabalhos (mapas conceituais e vídeos) acompanhávamos todas as turmas. Foram recolhidos todos os materiais produzidos pelos estudantes de todas as turmas de 1º ano (1º A, B, C, D, E e F). O início das observações ocorreu no dia 29 de fevereiro de 2016 e foram encerradas no dia 21 de setembro de 2016, pois o docente entrou em licença especial no dia 23 de setembro de 2016. Ao todo foram acompanhadas 108 aulas.

<sup>117</sup>ARANHA, M.L. de A.; MARTINS, M.H.P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

suas respectivas análises deter-se-ão em específico nos materiais e recursos nos quais o texto filosófico se fizer presente, por conta do objeto desta tese.

No Plano de Trabalho Docente (PTD) o professor colaborador apresenta os conteúdos estruturantes, básicos e específicos que serão tratados no 1º, 2º e 3º trimestre.

**1º trimestre: Conteúdo estruturante:** Mito e Filosofia. **Conteúdos básicos:** Experiência filosófica; Origens da filosofia; Natureza e cultura; Linguagem e pensamento. **Conteúdos específicos:** O pensar filosófico; Filosofia de vida; Para que serve a filosofia; Informação, conhecimento, Sabedoria, É possível definir filosofia; Consciência mítica; Nascimento da filosofia; A cultura como construção humana; O que é linguagem, Tipos de linguagem; Funções da linguagem e Linguagem, pensamento e cultura.

**2º trimestre: Conteúdo estruturante:** Teoria do conhecimento. **Conteúdos básicos:** O que podemos conhecer; Ideologias e A busca da verdade. **Conteúdos específicos:** O ato de conhecer; Modos de conhecer; verdade, certeza; Conceito de ideologia; marxismo e ideologia; discurso ideológico; Consciência ideológica; A teoria do conhecimento; Pré-socráticos; Sofistas, Sócrates, Platão e Aristóteles.

**3º trimestre: Conteúdo estruturante:** Teoria do conhecimento. **Conteúdos básicos:** Metafísica da modernidade; A crise da razão; **Conteúdos específicos:** Racionalismo; Empirismo; Criticismo, Idealismo, Positivismo e Materialismo. Fenomenologia; Escola de Frankfurt; Estruturalismo (Foucault); Pragmatismo e Neopragmatismo; Filosofia analítica e Pós-modernidade.

O início do trabalho foi realizado com uma introdução à filosofia. A mobilização e a problematização foram efetuadas a partir de imagens do Livro Didático (p. 10-12) e com alguns questionamentos, tais como: “O que é a atividade filosófica?; O que diferencia a filosofia de outras formas de conhecimento?; Por que estudar filosofia?; Qual a importância e necessidade da atividade filosófica?; O que é um filósofo?”.

Na etapa da **problematização e investigação** os estudantes assistiram a alguns vídeos<sup>118</sup> relacionados à introdução à filosofia: “Filosofia de vida”, que apresenta a filosofia Rastafári enquanto filosofia de vida, “A filosofia não serve

---

<sup>118</sup>Filosofia Rastafári. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PGr1t3LFsNU>>. Acesso em: 10 mar. 2016. A filosofia não serve para nada. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kGHfOqL5Zns>>. Acesso em: 10 mar. 2016. Filosofia no dia a dia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3oxP-wjI4IE>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

FONTE: Mapa conceitual elaborado por estudantes do 1º B (2016).

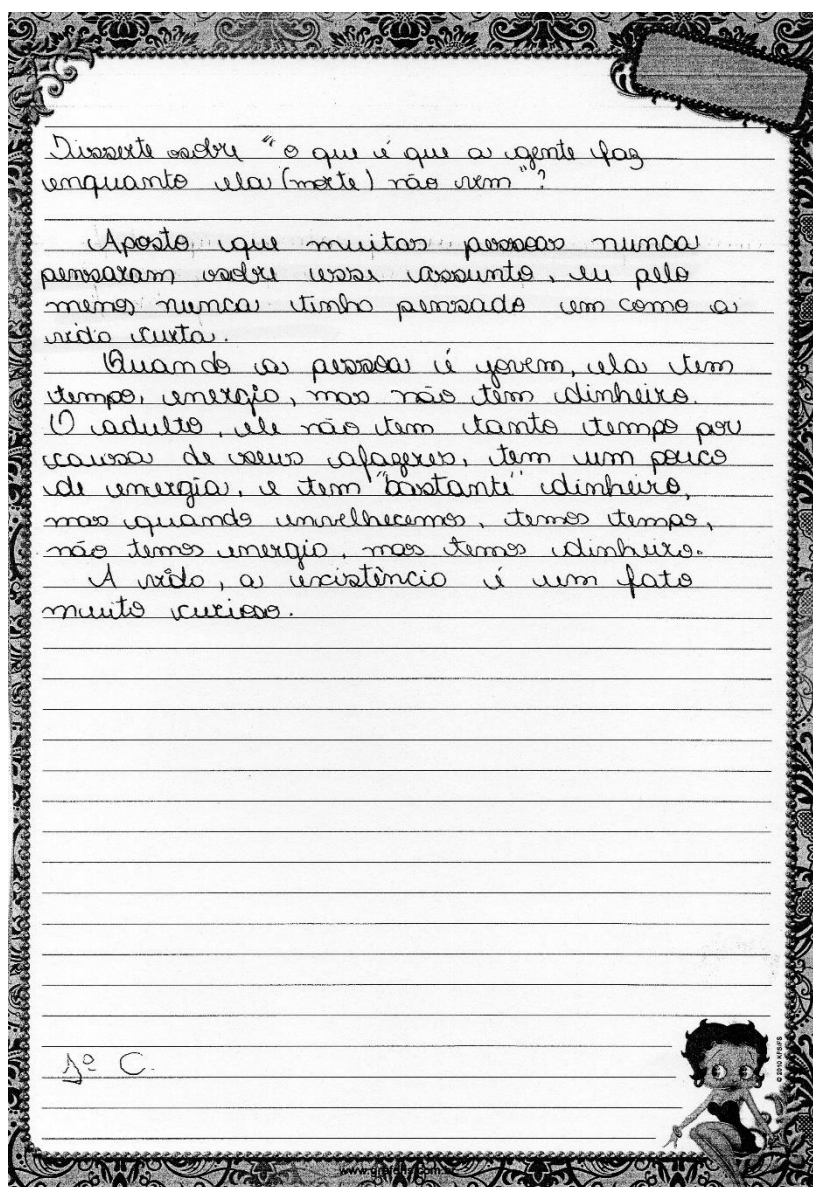
O professor-colaborador ainda propôs aos estudantes a realização de um exercício filosófico diante de algum tema ou questão simples, pois a filosofia é também caracterizada por perguntas simples e respostas complexas, no caso, a questão da morte<sup>119</sup>. Na problematização do tema o professor apresentou dois vídeos. O primeiro, denominado “Morte” (<http://portacurtas.org.br/filme/?name=morte>), apresenta um casal (Laura Cardoso e Paulo José) se preparando para a “grande viagem” e pensando na organização de tudo nos mínimos detalhes: flores, caixão, música, bagagem etc. O segundo vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=Fe8IP1tmTAg>) era intitulado “A bela morte e a boa morte”, com a professora Rachel Gazolla de Andrade. A partir dos vídeos e dos textos, os estudantes deveriam elaborar um texto com no mínimo 10 linhas sobre o tema Morte com o título: “O que eu faço enquanto ela não vem?”. Em relação ao segundo vídeo, deveriam elaborar um mapa conceitual explicando a relação entre morrer heroicamente e morrer como covarde.

---

<sup>119</sup>O tema morte foi trabalhado por dois motivos. Primeiro, por ser um tema genuinamente filosófico. Segundo, porque um aluno do colégio cometeu suicídio, e outro matou a tia. De modo que o tema da morte fazia parte do cotidiano escolar naquele momento.



FIGURA 7 - DISSERTAÇÃO



Texto elaborado por estudante

Outras respostas: "Não tem motivos para temermos a morte, mas sim para o que há depois dela, que é o mais perigoso"; "comer só porcaria"; "O que fazer antes dela chegar? Muita gente fica preocupada muito antes da hora e se prepara para o inevitável, mas às vezes demora para chegar. Eu vivo sem preocupação sobre a morte, pois quanto mais você se importar, menos você dura. Eu foco em coisas atuais, que importam para mim e eu gosto de viver e presenciar os pequenos detalhes da vida. Vivo para amar alguém, para discordar de alguém, para defender, pensar e até ser devoto de alguma religião. Da morte ninguém foge e até hoje ninguém voltou para falar. Aproveitar o melhor dessa



vida antes que o tempo de esgote" (1º C); "Curtir a vida"; "Viver como se não houvesse amanhã".

FIGURA 8 - DISSERTAÇÃO

( / / )

O que eu faço enquanto ela (morte) não vem?

Nunca parei pra pensar sobre esse assunto, sempre penso nos outros. Por um lado eu queria morrer, mas só para poder ver as pessoas que amo, que partiram antes mesmo de dizer adeus. E por outro para saber como seria. Não faço a mínima ideia do que faria enquanto espero, talvez me mate se pra ser mais rápido, mas a princípio vou aproveitar a vida, porque se tudo acabar nesse mesmo instante não poderia dizer as pessoas o quanto as amo, o quanto me fazem bem. Se eu estivesse esperando a morte, iria passar mais tempo com todas as pessoas que conheço, porque afinal, qual será a próxima vez que irei vê-las? Não se sabe, por isso tenho que aproveitar a família, os amigos e tudo o que tenho. Uma coisa que é verdade é que não iria me importar como vou morrer, quando ou por que, o que importa é que vou morrer. Não sei de nada ainda, mas se soubesse a data que tudo iria acabar já iria me preparar. Não me preparar comprando o caixão, as flores e essas coisas. Iria me preparar fisicamente, pensando nos outros, aproveitando cada momento, cada segundo com vida. Eu seria feliz e triste se morresse. Triste porque iria perder tudo, tudo que já tive ou conheci, que já convivi. Tudo iria acabar. Seria o fim. Mas também seria feliz, pois é uma coisa que sempre quis. Quis pra poder ver todos os entes queridos que se foram, e como sofri com cada perda. Feliz também para ver como seria minha "nova" vida, se é que existe vida após a morte.

Julia P. Ass. . n.º 18. . 1A.

tilibra

FIGURA 9 – DISSERTAÇÃO (cont.)

Na minha opinião, esse é o melhor lema que existe, muitas pessoas falam "que dó morreu tão jovem", mas esses "rockeros" sabiam o que é viver, eles se divertiram, tem muitos problemas mas não vamos falar disso. Eles não teriam medo de fazer certas coisas, para mim a vida é só diversão, muita gente pensaria que é um pensamento imaturo e irresponsável, mas esses que sabem viver, sem julgar ninguém, as pessoas que vivem apenas por viver, trabalhando o dia todo, passando fome, "na moral" ESTÃO VIVOS POR QUÊ? Para que ter uma vida de sofrimento sem nunca saber por exemplo o que é o mar, sem saber o que é viajar, vou repetir, estão vivos porque? ~~(Porém muita gente~~ ~~na)~~ Tudo bem que esse é o conceito básico de vida, desde os ~~os~~ inícios dos tempos, com os 1<sup>os</sup> animais tentando sobreviver, porém agora nós pensamos, cada um de um jeito diferente. Por exemplo as pessoas dão muita atenção para a morte... Como fazer tudo de acordo com a Igreja, eu acho essa a maior dos problemas.

A Igreja...

outra página →

Texto elaborado por estudante

## FIGURA 10 – DISSERTAÇÃO (cont.)

A igreja e outras religiões colocam medo na vida das pessoas, fazendo comprar títulos para o céu na antiguidade e até hoje, fazendo você ter uma vida padronizada sem diferenças, você vive com medo de ir pro inferno por exemplo e mantém o "verdadeiro eu" escondido.

Uma situação que aconteceu comigo foi que eu vivi atéu diante a minha família, como assim?

Eu sempre achei uma coisa surrealista porém fiz catequese, ia a cultos, etc. Porém quando contei isso a família minha só começou a chorar, e minha mãe ficou brava comigo, como se agora eu fosse pro inferno... Esse é um pensamento edicta implantado pela Igreja e até a mídia em geral, pois em média 80% ou mais das pessoas que vivem no Brasil, acreditam em algum ser superior,

talvez esse seja apenas um pensamento adolescente, rebelde ou punk, uma fase e nada mais, porém é no que acredito agora, ~~eu já~~ falando de morte agora...

eu já cheguei a pensar que a vida não valia a pena, se é que você me entende, eu quase morri acreditando nisso...

Na etapa de avaliação da atitude filosófica, os estudantes apresentaram os mapas conceituais que deveriam conter os principais conceitos trabalhados. Observou-se que durante as apresentações eles não possuíam um efetivo domínio dos conceitos, não conseguiram explicar com o rigor necessário determinados elementos importantes, e isto por conta da iniciação filosófica.

Ao trabalhar o conteúdo estruturante de Mito e Filosofia, os conteúdos básicos e específicos, o professor utilizou o capítulo 2 do livro *Filosofando*<sup>120</sup>. O mesmo ocorreu no que tange aos filósofos pré-socráticos, Sócrates, Platão e Aristóteles. É importante ressaltar que o livro didático utilizado apresentava muitos excertos de textos filosóficos. No conteúdo de Introdução à filosofia (capítulo 1, p. 10 a 21), por exemplo, encontram-se 09 excertos de textos de filosofia, sem contar os que estão na leitura complementar (p. 20) e atividades (p. 21). No capítulo 2, existem 05 excertos, sem contar a leitura complementar e as atividades (p. 30 e 31).

No início do 2º trimestre, o professor-colaborador desenvolveu uma atividade sobre a importância da filosofia, baseada em fragmentos de textos<sup>121</sup>. Os estudantes deveriam, a partir destes fragmentos, elaborar uma história em quadrinhos com 5 personagens: 1) Cálcles; 2) Bolsonaro; 3) Escola sem partido; 4) Jaspers; 5) X (personagem a ser criado pelo estudante), apresentando como cada um deles se posiciona acerca da filosofia. Os estudantes deveriam utilizar os fragmentos de textos distribuídos pelo professor-colaborador. Alguns quadrinhos e suas respectivas análises serão apresentados a seguir.

Um dos aspectos relevantes no que concerne à objetivação da aprendizagem filosófica foi quando o professor-colaborador trabalhou com o

<sup>120</sup>ARANHA, M.L. de A.; MARTINS, M.H.P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

<sup>121</sup>Os textos utilizados foram os seguintes: Górgias, de Platão. Trecho no qual Cálcles demonstra claro desprezo pelas questões filosóficas. “Se o indivíduo ocupar-se da filosofia de maneira moderada em sua juventude, não há dúvida de que se revelará encantadora; contudo, se continuar despendendo seu tempo com ela mais do que o que convém, o destruirá, já que se transforma na ruína da humanidade”. A filosofia no mundo, trecho do texto de Jaspers **Introdução ao pensamento filosófico**. Notícia de que Bolsonaro transferiria todos os cursos de humanas das federais para educação a distância. Disponível em: <<http://www.diariopernambucano.com.br/noticias/bolsonaro-promete-transferir-todos-os-cursos-de-humanas-das-federais-para-educacao-a-distancia-ead/>>. Acesso em: 20 jun. 2016. Também notícia de que o governo de Alagoas havia proibido professor de opinar nas aulas. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/alagoas-proibe-professor-opinar-nas-aulas-projeto-similar-tramita-no-congresso/>>. Acesso em: 20 jun. 2016. É importante salientar que o conteúdo ainda era de introdução à filosofia e o objetivo central era o de diferenciar as diferentes atitudes diante da filosofia.

conteúdo estruturante de teoria do conhecimento, e, em específico, o conteúdo de ideologia<sup>122</sup>. O conteúdo foi apresentado inicialmente em um mapa conceitual no quadro com as diferentes formas de conhecimento e teorias acerca da verdade. Ao tratar dos conceitos de ideologia, alienação, trabalho alienado, reificação, fetichização e suas principais características, o professor-colaborador utilizou os conceitos a partir da perspectiva de Marx (A ideologia alemã). Os estudantes, após a leitura dos excertos de textos de filosofia e da exposição realizada pelo professor-colaborador, apresentaram diferentes exemplos de ideologia.

Estudante 1: As pessoas são convencidas pelas propagandas a comprar as coisas. Meu pai acha normal trabalhar 18h por dia, em não “perder tempo com a família”, em ganhar 12.800 reais, ganhar mais para consumir mais.

Estudante 2: Na televisão a toda hora. Vejo pela minha irmã que do nada passa a propaganda de diversos tipos de coisas. Coisas que ela não precisa.

Estudante 3: vocês acham mesmo que tendo aquele sapato vc será feliz? O shopping é o paraíso para quem tem dinheiro.

Estudante 4: pergunta ao professor: “O senhor é contra ou a favor do capitalismo?”

Professor: se as pessoas são submetidas a um processo de desumanização porque elas não se revoltam?

Estudante 3: por que não tem armas.

Estudante 4: porque elas tem medo. Os que tem poder tem dinheiro, tem poder, advogados, seguranças, militares, mídia.

Professor: tudo isto está a serviço de quem? Por isso Marx utiliza o conceito de ideologia. Se a classe dominante não tivesse ao seu lado a ideologia não seria possível o domínio.

Analisaremos a atitude filosófica dos estudantes acerca da questão da ideologia quando tratarmos da organização do pensamento filosófico, das ideias e argumentos a seguir.

---

<sup>122</sup>As aulas foram ministradas entre os dias 13 e 20 de junho de 2016.

### 5.2.1 Apropriação da linguagem filosófica

Cassirer (1972, p. 209-210), ao tratar da linguagem, aponta que com a “compreensão do simbolismo da linguagem, ocorre verdadeira revolução na vida da criança” (p. 209), a partir daí sua vida assume uma forma nova, pois a criança passa de um estado “mais subjetivo para um objetivo” [...] “de uma atitude meramente emocional para uma teórica”. A criança, após a compreensão do uso dos nomes, continua a perguntar pelos nomes de outros objetos, ela tem “fome de nomes”.

Aprendendo a nomear as coisas, a criança não acrescenta simplesmente uma lista de sinais artificiais ao seu conhecimento anterior de objetos empíricos já prontos. Aprende, antes, a formar os conceitos destes objetos, a entrar em acordo com o mundo objetivo. Daí por diante, pisa terrenos mais firme. Suas percepções vagas, incertas, flutuantes, e seus sentimentos confusos principiam a assumir nova forma. Pode dizer-se que eles se cristalizam em torno do nome como em torno de um centro fixo, um foco de pensamento. Sem a ajuda do nome, todo novo progresso feito no processo da objetivação correria sempre o risco de perder-se outra vez no momento seguinte. Os primeiros nomes de que a criança se utiliza conscientemente podem ser comparados à bengala com o auxílio da qual um cego consegue abrir caminho. A linguagem tomada em conjunto, converte-se na porta de um novo mundo. (CASSIRER, 1972, p. 210).

A linguagem é um dos elementos fundamentais à filosofia; tal como a criança que vai atribuindo nomes às coisas, também o estudante de ensino médio precisa adquirir o vocabulário filosófico, precisa de uma familiaridade com a linguagem, para que a partir daí possa pensar filosoficamente.

Lebrun<sup>123</sup> (1976), em um ensaio denominado “por que filósofo?”, aponta:

[...] Nunca acreditei que um estudante pudesse orientar-se para a filosofia porque tivesse sede de verdade: a fórmula é vazia. É de outra coisa que o jovem tem necessidade: falar uma língua de segurança, instalar-se num vocabulário que se ajusta ao máximo às “dificuldades” (no sentido cartesiano), munir-se de um repertório de “topoi” – em suma,

---

<sup>123</sup>Lebrun foi certamente dos filósofos franceses o que exerceu maior influência na filosofia brasileira, principalmente por ter lecionado no Brasil, especificamente na USP, entre 1960 e meados da década de 1990. No capítulo 1 (p. 25-26) do livro **Um departamento francês de ultramar** (1994), Paulo Eduardo Arantes apresenta a influência que Lebrun exerceu sobre a filosofia brasileira. Escreve ele: “Ainda era calouro quando Bento Prado Jr. me passou uma pasta contendo uma dezena ou mais de artigos inéditos de Gérard Lebrun, com a recomendação expressa: leia, estude e procure imitar, pois é assim que se deve pensar e escrever. [...] não cheguei a ser aluno de Lebrun, que retornou à França um ano e meio depois de minha ziguezagueante iniciação na carpintaria uspiana”.

possuir uma retórica que lhe permitirá a todo instante denunciar a “ingenuidade” do “cientista” ou a “ideologia” de quem não pensa como ele. Qual melhor recurso se lhe apresenta senão tomar emprestado um discurso filosófico? (LEBRUN, 1976, p. 151).

Desta forma, é necessário, no trabalho com os estudantes, desenvolver uma espécie de “terapia da linguagem” (HORN, 2002, p. 187), um “exercício de escuta” (FAVARETTO, 1996, p. 81). A partir dessa “linguagem de segurança” e deste “repertório de *topói*”, os estudantes, partindo da leitura dos textos filosóficos, poderão ser educados e educarem-se para a inteligibilidade.

O ensino de filosofia no ensino médio não pode se restringir a pura instrumentalidade, porém a presença deste instrumental, do discurso filosófico, desta “ferramenta”, conforme aponta Johanson (2013, p. 59), é aquilo que primeiramente nos convida para a filosofia, que possibilita dar o primeiro passo em direção ao filosofar. “Não há como filosofar pelo lado de fora”; mesmo que o professor de filosofia do ensino médio não busque formar filósofos universitários, mesmo assim é necessário “lançar mão do instrumental filosófico para que, por meio dele, a própria filosofia possa dizer ao aluno o que ela é, o que ela pode e o que ela deverá ser” (JOHANSON, 2013, p. 59).

Ainda, segundo Lebrun, citando Hegel (1976, p. 152), “até mesmo as crianças gostam de encontrar um encadeamento e uma conclusão nos contos”. A compreensão do discurso filosófico, a apreensão de sua forma e de sua especificidade possibilitam ao estudante a construção ou reconstrução do próprio discurso. A filosofia, a partir de nossas leituras e influências, possibilita a educação para a inteligibilidade, oportuniza a percepção de uma regularidade, de princípios onde o senso comum vê apenas um amontoado de acontecimentos e fatos. A apropriação da filosofia possibilita ao sujeito, em sua vida cotidiana, heterogênea, localizada, sair da cotidianidade e buscar a totalidade.

Tanto o filósofo como o artista veem o mundo com “outros olhos”. Ou seja, têm um pensamento que difere das outras pessoas consideradas “normais”. Enquanto estamos acostumados a repetir sempre as mesmas coisas, ouvir os mesmos discursos, resolver os mesmos problemas e realizar sempre as mesmas perguntas, os filósofos e os artistas não. Querem sempre saber mais, fazer questionamentos diferentes, são atitudes inovadoras, procurando sempre expandir seu conhecimento, sua sabedoria por meio da filosofia e da arte. (A. H., 1º B).

Para Heller (2004, p. 26-27), “as formas de elevação” da vida cotidiana que geram “objetivações duradouras” ocorrem pelo “reflexo artístico” e pelo “reflexo científico”, e ocasionam o rompimento com “a tendência espontânea do pensamento cotidiano, tendência orientada ao Eu individual-particular”.

Outro aspecto importante do processo de ensino-aprendizagem filosófico e, no específico, da apropriação da linguagem filosófica, é relativo à mediação praxiológica do professor-colaborador. O ato de filosofar depende, em grande medida, da compreensão de que o conhecimento está absolutamente imbricado ao sujeito que o conduz e dirige. O trabalho desenvolvido com os estudantes, o entendimento dos conteúdos filosóficos por parte do professor-colaborador, a seleção dos conteúdos e dos textos tendo em vista o que seria significativo aos estudantes, a relação estabelecida entre conteúdos, objetivos e metodologia, tudo isso é imprescindível para uma prática consistente e efetivamente filosófica.

Portanto, pode-se dizer que a mediação praxiológica e a construção do currículo estão intrínseca e necessariamente vinculadas na medida em que todo processo de transformação do saber acadêmico em saber a ser ensinado deve levar em conta um conjunto de elementos como planos de aula, livro didático, as diretrizes e/ou propostas curriculares. Em todos estes elementos existe a presença da mediação praxiológica. Ou seja, neles está incluída uma forma de transformar o saber acadêmico em saber a ser ensinado. (HORN, 2008, p. 183).

Foi possível depreender da pesquisa que o trabalho do professor-colaborador foi fundamental. No Plano de Trabalho Docente (2015), no que tange ao objetivo e encaminhamentos metodológicos, o professor explicitou o seguinte:

**Objetivo:** A disciplina de Filosofia tem como objetivo conduzir o estudante na arte de bem pensar, por meio da atividade do pensamento, que consiste em investigar os conceitos. Analisando, refletindo, interpretando, inserindo o aluno na realidade do momento, do espaço e do tempo em que vive. O ensino da filosofia precisa desenvolver primeiramente a consciência de pensar filosoficamente, isto é, “ensinar a exercer a crítica radical (isto é, que chega às raízes), ou ensinar a pensar do ponto de vista da totalidade, o que é equivalente, pois é na totalidade que as coisas mergulham suas raízes”. (CORBISIER, 1986, p. 85-86, In: PARANÁ, 2008, p. 53). Neste sentido ensinar filosofia significa ensinar a pensar filosoficamente, a organizar os questionamentos sobre a realidade na forma de um problema filosófico, a ler, escrever, investigar, dialogar e avaliar filosoficamente em um processo de busca de respostas aos problemas. Desse modo, o trabalho pedagógico, a partir dos conteúdos estruturantes da filosofia, permite estimular o “trabalho da mediação intelectual, o pensar, a busca da profundidade dos conceitos e das suas relações históricas, em oposição ao caráter imediatista que assedia e permeia a experiência do conhecimento e as



ações dela resultantes” (PARANÁ, 2008, p. 54). **Encaminhamentos metodológicos:** Aulas expositivas dialogadas; Leitura e análise de outros tipos de textos didáticos e clássicos de filosofia e outros gêneros textuais que correspondam ao conteúdo específico em cada trimestre, bem como a utilização de mídias auxiliares como: vídeos, filmes, charges e slides, etc., que contribuam para a apreensão do conteúdo; Para leitura e estudos dos textos será empregado recurso de produção de Mapas Conceituais, conforme proposto por Novak; Realização das atividades propostas pelo livro didático e produção de textos; Realização de pesquisas e trabalhos em classe e extraclasse de forma individual e coletiva; Realização de seminários para apresentação e discussão dos mapas conceituais produzidos e outras produções; Produção coletiva de vídeos, rádio, mural. (MENDES, 2015)

O trabalho com o texto de filosofia em sala de aula para a aprendizagem filosófica no ensino médio baseia-se na condução do pensamento, do movimento da filosofia, porque o filosofar ocorre a partir da compreensão de que aquele que conduz, não conduz apenas o texto, e sim as ideias.

Para Maugué (1955), o professor é um texto, o método de ensino passa pelo método de aprender.

[...] filosofar consiste principalmente em expulsar o acaso, decifrar a todo custo uma legalidade sob o fortuito que se dá na superfície. Especificamente filosófico é o problema de compreender o funcionamento de uma configuração a partir de uma lei que lhe é infusa (é preciso que haja uma) [...]. (LEBRUN, 1976, p. 152).

Fabbrini (1995), conforme já apresentado na revisão de literatura, ao tratar do ensino de filosofia no ensino médio, aponta que a presença da filosofia pode contribuir para a “desmontagem das regras de produção de discursos” (p. 87).

O contato com o subterrâneo dos textos, com as ordens das razões e da arte retórica, pode armar os alunos de um “repertório de topoi”, de uma “grelha crítica” que amplie sua intimidade com a linguagem – mesmo que esta prática coloque no centro o problema dos limites ou das margens da filosofia. O importante é produzir um “efeito de nomadização” do pensamento que evidencie o “deslocamento livre”, o “movimento fluido” da palavra, dissociada dos critérios transcendentais da verdade, universalidade e imutabilidade. (FABBRINI, 1995, p. 87).

Durante a pesquisa de observação participante pôde-se constatar em vários momentos das aulas a “desmontagem dos discursos” do cotidiano, um efeito de “nomadização do pensamento” por parte dos estudantes. No segundo semestre de 2015, conforme descrito anteriormente, os estudantes do 3º ano do

ensino médio noturno trabalharam o conteúdo estruturante de Filosofia da Ciência e, de forma específica, trataram do texto de David Hume (Liberdade e necessidade). Segue resposta da prova de uma estudante:

De acordo com Hume, estabelecemos que **uma mesma causa gerará o mesmo efeito por meio da repetição deste, do hábito e da experiência, e não pela interpretação da causa ou de uma análise racional e nem por meio da metafísica**. A doutrina da necessidade diz que o ser humano possui e conhece o mundo ao seu redor estabelecendo as relações de causa e efeito, as quais baseiam-se na **regularidade** de certos acontecimentos e na experiência que temos. Desta forma prevemos que **certas coisas, tanto com relação à moral, quanto com relação à natureza, irão sempre ocorrer da mesma forma**, mas não nos garante de fato que certos fenômenos se sucederão sempre da mesma maneira, pois alguns efeitos são gerados por causas ocultas ao entendimento humano, porém são perceptíveis. Além disso, o **hábito** não permite a previsão de uma irregularidade, a qual pode fazer com que uma mesma causa não gere o mesmo efeito. Hume diz que a liberdade está sujeita à ter vontade de agir e poder agir no momento e também à doutrina da necessidade, pois nossas ações provocam uma consequência no futuro. Mas as ações que tomamos são fruto de consequências de ações anteriores, tanto as boas quanto as más e esse retrocesso nos leva a causa primordial da existência e do mal do homem: Deus, o qual nos criou. Por isso, para Hume Deus é o culpado pelo mal no mundo, pois se Ele criou tudo que existe, também criou o mal e não somos seres livres, pois nossas atitudes foram provocadas por ações pré-existentes que geraram determinada reação. (Estudante I.C., 3º D).

Durante as apresentações dos mapas conceituais observou-se que os estudantes sempre ao iniciar a apresentação apontavam que o texto era “muito complicado”, que não haviam entendido determinadas palavras, conceitos. “Professor, não entendi bem a questão da metafísica”. Constatamos dificuldades no que tange à “intimidade com a linguagem filosófica”. “Como irei explicar isto?”; “O que causa e efeito tem a ver com liberdade?”; “Conexões de causa e efeito tem a ver com liberdade?”; “Existem apenas em nossa mente?”. E isto pode ser considerado um pensar filosófico, o desenvolvimento da perspectiva socrática no que tange à atitude dos jovens.

Observou-se o processo de aprendizagem filosófica quando os estudantes, a partir da mobilização e problematização inicial e dos conhecimentos que possuíam, se puseram a pensar o problema. Pelo contato com o texto, com os problemas do texto, puseram-se a desmontar certos discursos da ciência, determinadas visões que careciam de fundamentação.

Heller (1983), ao tratar da expressão filosófica, aponta que a filosofia desmistifica, que “a filosofia contrapõe à ambiguidade imaginosa da mitologia a univocidade da argumentação racional” (p. 15).

Em uma das questões de avaliação<sup>124</sup> proposta aos estudantes de 1º ano acerca da função do filósofo, sobre o que é ser filósofo e em que consistia a atividade de pensar filosoficamente, assim responderam dois deles:

O filósofo está sempre indagando o **porque das coisas**, se preocupando em ir **atrás das verdades e além do que nos parece obvio**, ou seja, o filósofo nos faz pensar de uma maneira mais aprofundada. Ser filósofo é pensar filosoficamente que significa **pensar com a razão**, ele indaga o **porque das coisas** e é amigo do saber se preocupando primeiramente com a **verdade**, porém muitos pensam que ser filósofo é ser uma pessoa que não liga para nada. (M., 1º A) (Grifo nosso).

Pensar filosoficamente é procurar respostas para **questões simples**. Ser filósofo é ensinar e aprender a sempre se atualizar e **nunca aceitar** o estado atual das coisas. (B.A., 1º B) (Grifo nosso).

Pode-se observar que o estudante, de posse de uma linguagem filosófica, ainda que com limitações próprias de seu processo de formação e aprendizagem, caracteriza a filosofia enquanto forma de saber que “exige que tudo seja posto em discussão tudo que a própria razão não compreende” (HELLER, 1983, p. 16-17). Ao defender que o destinatário da filosofia seja o jovem, Heller esclarece que “apropriado por quem quer que seja” significa que o pensamento filosófico não exige nenhum saber prévio; precisamente por isso, a filosofia pode ser assimilada pela “razão incorrupta” da juventude (p. 23).

Os estudantes de 3º ano em 2015 apontaram, nos questionários aplicados, que a principal dificuldade para a leitura dos textos de filosofia é o domínio da linguagem; que os filósofos e os textos de filosofia “por vezes apresentam uma linguagem não muito acessível”; que, pelo fato de não estarem “acostumados com a leitura de materiais com a linguagem mais rebuscada”, o trabalho torna-se mais difícil; que a “linguagem técnica” torna o texto “incompreensível”; que a linguagem é “difícil e rebuscada, principalmente os filósofos mais antigos”, que “em alguns dos textos a linguagem é mais fácil de ser compreendida, entretanto na maioria deles as palavras são muito complicadas, quer dizer, distantes do coloquial”; que “a leitura quase sempre é difícil pois as palavras e conceitos

---

<sup>124</sup>Avaliação aplicada no dia 05/04/2016.

apresentados quase sempre são de difícil compreensão em uma primeira leitura” etc. É comum ouvirmos professores de filosofia no ensino médio criticando o fato de que os estudantes não possuem as competências adequadas para compreenderem um texto de filosofia.

### 5.2.2 Apropriação dos conceitos e dos problemas filosóficos

A aprendizagem em filosofia, para Horn (2002, p. 187), se inicia quando o estudante começa a formular um problema. Mas, afinal, o que é um problema filosófico?

Pode-se afirmar que desde a origem da filosofia a atitude de problematização do real é apontada como sendo um dos elementos cruciais para o filosofar.

O caráter condicionado do “*thaumazein*” expressa-se também no fato de que ele é, certamente, o ponto de partida de toda filosofia, mas cabe a cada filosofia declarar de quais preconceitos, opiniões e conteúdos da falsa consciência ela deve se abstrair para poder ver o mundo “ingenuamente”. (HELLER, 1983, p. 22).

Bertrand Russell, em *Os problemas da filosofia* (2005, p. 124), aponta que a filosofia deve ser estudada por conta de seus problemas, pois os problemas filosóficos possibilitam a ampliação das concepções quanto ao que é possível, enriquecem a “imaginação intelectual e diminuem a arrogância dogmática que impede a especulação mental”.

O valor da filosofia, na realidade, deve ser buscado, em grande medida, na sua própria incerteza. O homem que não tem a menor noção da filosofia caminha pela vida afora preso a preconceitos derivados do senso comum, das crenças habituais da sua época e do seu país, e das convicções que cresceram na sua mente sem a cooperação ou o consentimento deliberado de sua razão. Para tal homem o mundo tende a tornar-se finito, definido, óbvio; para ele os objetos habituais não levantam problemas e as possibilidades estranhas são desdenhosamente rejeitadas. Ao contrário, quando começamos a filosofar imediatamente nos damos conta que mesmo as coisas mais vulgares levantam problemas para os quais só podemos dar respostas muito incompletas. (RUSSELL, 2005, p. 122).

Porta (2007), em *A filosofia a partir de seus problemas*, esclarece que aqueles que nunca se dedicaram com afinho e de forma sistemática ao estudo da

filosofia com certeza terão a impressão de que ela é caracterizada por “um caos de pontos de vista incomensuráveis” (p. 25). A filosofia consiste em possuir “opiniões sobre temas bem definidos e sustentá-las em algo diferente de uma convicção pessoal [...] o núcleo essencial da filosofia não é constituído de crenças tematicamente definidas e racionalmente fundadas, senão de problemas e soluções” (p. 25).

Se o público em geral não entende o que os filósofos fazem e crê que cada um simplesmente diz o que quer, isso se deve, em grande medida, ao fato de que não entende o problema ou, mais ainda, não toma consciência da existência de um problema. [...] a filosofia possui problemas, sendo a unidade dinâmica interna desses problemas o que está na base da multiplicidade e da mudança de temas e opiniões. Quando não há problema tampouco há filosofia. (PORTA, 2007, p. 26).

Diante de um filósofo sempre é necessário perguntar “qual é o problema por ele proposto?”, ainda, provavelmente, “por que ele formula dessa maneira?”, pois “entender um autor é ver sua filosofia como resposta ‘ao’ problema que ele se coloca” (PORTA, 2007, p. 26).

Ao problema é necessário acrescentar a mediação praxiológica do professor, a intencionalidade didática, que se estabelece com o conteúdo designado, estratégias de ensino, as formas de avaliação etc.

Para instaurar uma postura indagadora, introduzindo o aluno a um conhecimento filosófico que, mais do que uma erudição acadêmica seja significativo para ele, é preciso partir da sua realidade, dos seus modos de vivência e apreensão do real e da sua linguagem, de modo que se explicita algo que ele não consegue perceber por conta própria, isto é, os nexos entre determinados temas e questões filosóficas e as indagações que podem suscitar suas próprias vivências e representações. (RODRIGO, 2009, p. 57).

Heller (2004) apresenta a estrutura da vida cotidiana como a vida de todo homem. “Todos a vivem, sem nenhuma exceção [...], é a vida do homem inteiro, [...] nela colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais [...] seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias” (p. 17).

O homem já nasce inserido em sua cotidianidade. Amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade. (HELLER, 2004, p. 18).

O jovem estudante de ensino médio está inserido em um contexto marcado pelo capitalismo, pelo consumo, pela massificação, pelo acesso a diferentes tecnologias, por paixões, sentimentos etc. É necessário levar em consideração estes elementos que constituem a sua cotidianidade, pois desta forma ocorrerá a instauração de uma perspectiva na qual os jovens se apresentarão enquanto sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem em filosofia.

Quando os estudantes foram perguntados, nos questionários, se as estratégias utilizadas pelo professor-colaborador haviam contribuído para o entendimento dos conteúdos filosóficos, eles apontaram que “o uso de elementos do cotidiano auxilia na hora da exemplificação”, que “a exemplificação dos fatos torna o pensamento menos utópico, ativando a ideia de que a filosofia é para ser aplicada no cotidiano”; também que “em sala de aula, o professor faz alusão aos textos para os dias atuais, concretizando os conceitos trabalhados e assim fixando o conhecimento”. E a objetivação da aprendizagem pode ser observada a partir da explicitação dos problemas e dos conceitos. Por exemplo, o professor-colaborador solicitou na prova a explicação da doutrina da necessidade de Hume, e assim respondeu uma estudante:

Segundo o filósofo David Hume toda matéria sofrerá ação de uma força necessária, força essa: causa e efeito. Em sua teoria, Hume cita que o homem tem a necessidade de buscar as causas dos eventos, mesmo que incondicionalmente. Conhecendo essa relação é possível inferir que tudo possui uma causa e toda causa, seu efeito; assim, cria-se uma “rede necessária”, onde retornando às causas é possível chegar à causa última, a qual não pode ser compreendida pela mente humana, segundo o filósofo, por conta da limitação do conhecimento, que não pode atingir as causas ocultas. Portanto, **referências metafísicas e qualquer relação não racional não devem ser consideradas.** (M. R., 3º B).

É possível depreender da resposta que a estudante compreendeu o problema acerca da necessidade em Hume, pois explicita que todas as relações não racionais, portanto metafísicas, não devem ser consideradas válidas, pois não podem ser comprovadas.

A aprendizagem filosófica não se resume a técnicas pedagógicas, a ações pragmáticas aplicáveis a todo e qualquer problema. Segundo Folsheid e Wunenburger (2006, p. X), o aprendizado da filosofia se caracteriza pela capacidade de alcançar continuamente as aptidões do pensamento, em julgar e raciocinar, em refletir melhor e por conta própria as questões da existência. Além da apropriação da linguagem filosófica, os estudantes precisam apropriar-se dos conceitos e dos problemas filosóficos.

Aspecto também importante para a aprendizagem filosófica é a apropriação do conceito. Para Cossutta (2001), “a filosofia procede por conceitos” (p. 39), o conceito estabelece a intermediação “entre a imagem e a forma, entre o vivido e o abstrato” (p. 40), “[...] não há filosofia sem conceito” (p. 41). A filosofia faz uso variado dos conceitos, porém não existe filosofia que não faça menção ao conceito. Granger (1989, p. 162) designa que “todo conceito, qualquer que seja seu campo de aplicação, apresenta-se necessariamente como uma certa espécie de representação de um vivido num sistema de símbolos”.

Há um paradoxo no fato de a referência ao mundo ser de certa maneira colocada entre parênteses pela criação de um plano de significação autônomo e, no entanto, ela deve a cada momento poder ser relacionada a dados ou a um vivido. Lendo um texto filosófico, temos a impressão de estar fechados dentro de um universo que constrói seu próprio sistema de referência através da criação de uma terminologia abstrata e, ao mesmo tempo, graças ao esforço intelectual de leitura, à medida que nos familiarizamos com esse universo, temos o sentimento de que nele há muito do nosso mundo, o texto operando permanentemente uma passagem do abstrato ao concreto. (COSSUTTA, 2001, p. 50).

Outro aspecto importante para o ensino de filosofia no ensino médio é o estabelecimento de relações possíveis entre o cotidiano dos estudantes e o conceito. Certamente um dos principais mecanismos, tecnologia que favorece a aprendizagem filosófica, é o texto filosófico, porém não apenas, tal afirmação deve ser relativizada, na exata medida em que no ensino médio não se busca exigir os mesmos resultados do ensino superior, o que não significa a banalização ou transformação das aulas de filosofia em autoajuda.

Rodrigo (2009, p. 60) aponta que é necessário caminhar entre a autonomia do conceito, distante do mundo e da experiência, que por sua vez estabelece relações diretas a ele. A filosofia possibilita pensar o mundo a partir da organização da experiência mediante categorias e conceitos gerais. Os conceitos,

continua a autora, “são elementos que compõem unidades de sentido articuladas de modo mais complexo nas frases e nos raciocínios” (p. 60). Origina-se desse aspecto a relevância do “contato direto com os textos filosóficos, pois neles os conceitos se apresentam como instrumentos ativos de organização do pensamento sobre determinada forma de compreensão do real”.

A história da filosofia consiste na retomada de contato, na comunhão com os grandes espíritos do passado. Platão, Santo Tomás de Aquino, Descartes, Espinosa ainda são vivos nos seus textos. Causa surpresa, e até indignação, observar como quase em toda a parte se ensina a filosofia, sem que se leiam os filósofos. Este erro prestar-se-ia a desenvolvimentos que justificariam toda uma série de outros artigos. É certo que a filosofia se trai a si mesma quando negligencia aqueles que efetivamente a representaram. Não se pode todavia imaginar proveito maior do que aquele que nos dá o contato, que nos dá a familiaridade e, logo, a afinidade com as inteligências do passado. O ensino – e aqui ele escapa completamente ao professor – será, não apenas histórico, mas sobretudo pessoal e íntimo. O estudante apenas pode considerar-se no caminho da filosofia no dia, mas só no dia em que, no silêncio de seu quarto de estudo começa a meditar por si mesmo sobre algum trecho de um grande filósofo. (MAUGÜÉ, 1955, p. 4).

Os textos filosóficos são importantes para o trabalho com a disciplina de filosofia no Ensino Médio, pois são eles os responsáveis pela transmissão daquilo que foi pensado pelos filósofos, pela transmissão do que foi pensado anteriormente. O ensino de Filosofia passa, de alguma forma, pela leitura e interpretação daquilo que foi produzido pelos filósofos, pela tradição, pelo conhecimento filosófico acumulado historicamente. É pela leitura dos clássicos que entramos em contato com os diferentes problemas filosóficos e as diferentes maneiras encontradas pelos filósofos para tratar desses problemas.

Antes de mais nada, todo procedimento filosófico encontra diante de si uma história, um passado. Não poderíamos fazer como se começássemos a filosofar sozinhos e pela primeira vez. Filosofar é, em primeiro lugar, colocar-se em presença de uma filosofia anterior. Entretanto, isso não significa inclinar-se diante de uma tradição, como se festejam os santos; as grandes filosofias são algo bem diferente de obras-primas insuperáveis que suscitarão a veneração e que deveríamos visitar como um museu. Ao contrário de uma fria historiografia, a história da filosofia deve servir para descobrir pensamentos vivos em ação, para encontrar filosofias em ato, através das quais possamos dar a nosso próprio pensamento um suporte, um quadro para orientá-lo. Por isso a prática da filosofia é, antes de mais nada, inseparável de uma frequência de textos que devemos aprender a ler, a explicar e a comentar. Por essa prática podemos esperar reconstituir escrupulosamente o trabalho do pensamento de outrem, evitando os estereótipos escolares que simplificam as obras,



contornando o obstáculo das palavras e a aparência enganosa das fórmulas prontas, ao mesmo tempo em que situamos as filosofias em itinerários, contextos, sistemas coerentes, que as liberam de todo peso histórico e as elevam à categoria de pensamento vivo e atual. (FOLSCHEID, 2006, p. X-XI).

Pela leitura dos textos de filosofia, do contato atento com a tradição filosófica, é possível a aprendizagem filosófica, entendida aqui não enquanto apenas entendimento dos códigos, mas sim enquanto processo que permite ao indivíduo compreender o mundo e seus problemas de forma crítica e com capacidade transformadora.

Seria a aprendizagem filosófica no ensino médio o reexame ou redefinição do conceito? Seria uma leitura rigorosa e interna do texto nos moldes estruturalistas? A compreensão da ordem das razões? Na explicitação rigorosa da estrutura dos textos de filosofia? Da interpretação das razões e das verdades presentes no texto de filosofia?

Na pesquisa realizada por Vieira (2012), os professores responderam que um dos critérios utilizados para a escolha dos textos filosóficos era que o texto fosse acessível ao estudante de ensino médio. Para Porta (2007, p. 58), é perder tempo querer investir na leitura de textos para os quais os estudantes ainda não estão adequadamente preparados.

Fernando Savater (2001, p. 03-12) elenca uma série de questões quanto aos motivos para ensinar Filosofia. Ele pergunta: haveria sentido manter a Filosofia como disciplina no currículo? Não seria a Filosofia uma mera forma de sobrevivência do passado enaltecido pelos conservadores, na qual os progressistas, as pessoas práticas, não veem sentido?

Podem os jovens, ou adolescentes, inclusive crianças, entender claramente algo que em sua idade deve parecer obscuro? Não se limitarão, na melhor das hipóteses, a memorizar algumas fórmulas pedantes que depois repetirão como papagaios? Talvez a filosofia interesse a alguns poucos, aos que têm vocação filosófica, se é que isso ainda existe, mas esses, de qualquer modo, terão tempo de descobri-la mais adiante. Então por que impô-la a todos no secundário? Não é uma perda de tempo infundada e reacionária, em vista da sobrecarga dos atuais programas de ensino médio? (SAVATER, 2001, p. 3).

Curiosamente, adverte Savater, os primeiros inimigos da filosofia a acusavam justamente de ser coisa de criança, considerada passatempo e adequada aos primeiros anos de vida, porém inadequada aos adultos.

Uma das atividades desenvolvida pelo professor-colaborador com os estudantes de 1º ano em 2016 sobre a importância da filosofia consistia em elaborar uma história em quadrinhos<sup>125</sup> a respeito do que cada um dos personagens (1 – Cálcles; 2 – Bolsonaro; 3 – Escola sem partido; 4 – Jaspers; 5 – X (Personagem a ser criado pelo estudante)) propõe acerca da filosofia. Os estudantes deveriam utilizar fragmentos de textos distribuídos pelo professor-colaborador. Em um dos quadrinhos o estudante utilizou a fala de Cálcles, retirada do *Górgias* de Platão, dirigida a Sócrates: “A filosofia, amigo Sócrates, é certamente uma ocupação grata, se alguém se dedica a ela com moderação nos anos juvenis; mas, quando se dá atenção a ela por mais tempo do que é devido, é a ruína dos homens” (2007, p. 4).

FIGURA 11 – QUADRINHO COM CÁLCLES E JASPERS



FONTE: Quadrinho elaborado por estudante de 1º ano (2016).

Continua Cálcles, citando uma série de repreensões à Filosofia e que todas podem ser resumidas em quatro palavras: “não serve para nada” (p. 4). No

<sup>125</sup> O trabalho poderia ser feito a mão ou no computador, poderiam ser desenhos originais ou já existentes, em folha A3 ou A4, e os personagens deveriam apresentar o posicionamento de cada um dos personagens sobre a importância da filosofia no Ensino Médio.

momento atual, marcado por grandes descobertas científicas, pela internet, TV digital, acelerador de partículas, que informação se pode receber da Filosofia? Certamente nenhuma, pois não existem informações filosóficas.

“[...] mas é só informação que buscamos para entendermos melhor a nós mesmos e o que nos rodeia? Suponhamos que recebemos uma notícia qualquer, como por exemplo esta: um número x de pessoas morre diariamente de fome em todo o mundo. E, recebida a informação, perguntamos o que devemos pensar desse fato. Pediremos opiniões, algumas das quais nos dirão que essas mortes devem-se a desajustes no ciclo macroeconômico global, outras falarão da superpopulação do planeta [...] E não faltará gente simples e cândida, nosso porteiro ou o jornalista, para comentar: ‘Em que mundo vivemos!’ Então nós, como um eco mas trocando a exclamação pela interrogação, nos perguntaremos: ‘Isso mesmo: em que mundo vivemos?’” (SAVATER, 2001, p. 5).

Para aquele que se coloca em uma atitude filosófica não existe a busca de mais informações sobre acontecimentos, e sim sobre o significado da informação, a interpretação e a relação com outras informações, considerando a realidade como um todo, como podemos ou devemos agir em determinada situação.

A observação atenta das falas, das atividades elaboradas, das apresentações e debates dos estudantes possibilitaram compreender que a aprendizagem filosófica e o filosofar, decorrem não simplesmente da decifração do texto filosófico, da exegese ou leitura estruturalista do texto, e sim, pela leitura de mundo do estudante (o cotidiano do qual fala Heller), e a leitura do texto, da palavra, implica em uma contínua leitura do mundo. Durante as observações, constatou-se que os estudantes a partir dos conceitos e dos problemas filosóficos tratados em sala conseguiram estabelecer novas relações com o vivido, ou seja, utilizaram os conceitos filosóficos e passaram a ver elementos e a problematizar questões que até então não haviam percebido. Pelo encontro com diferentes conceitos os estudantes passaram a atribuir um novo sentido para o objeto.

### 5.2.3 Organização do pensamento filosófico, ideias e argumentos

A perspectiva filosófica de Agnes Heller, a Filosofia Radical, pode ser definida como sendo uma filosofia político-moral. Para Granjo (2000, p. 21), no lugar das classes ou grupos o sujeito empírico é colocado no centro da história e, em consequência, sua teoria leva ou converge ao campo moral. Segundo Horn e Mendes (2016, p. 281), o pensamento helleriano está inspirado na maneira de pensar filosófico dos gregos, que se configura pelo espanto, pela estranheza diante do mundo, pela busca de compreensão das coisas e pela importância dada ao *logos* diante da formação e emancipação do cidadão na *polis*.

O pensamento filosófico é “elevação” para o Bem e o Verdadeiro. Somente no mito é que a Rosa-Espinho pode ser despertada e beijada por um único homem. Nem se pode simplesmente indicar a Rosa-Espinho e dizer: “Está aqui. Doravante deves amá-la”. Esta é a linguagem da religião, da revelação. Para fazer reviver o Verdadeiro e o Bem, todo ser racional deve chegar à mesma verdade, em virtude da própria razão e autonomia de pensamento, mediante argumentos e contra-argumentos; em caso contrário, não poderia haver nenhuma filosofia, nenhuma verdade filosófica. Essa é a linguagem da filosofia; por isso, é-lhe inerente a atitude do “não sei nada”; por isso, não estamos aqui diante do engano, mas de uma componente orgânica da objetivação filosófica. (HELLER, 1983, p. 16).

Existe uma profunda integração entre os conceitos de racionalidade e vida cotidiana em Heller, pois, para Granjo (2000, p. 29), os dois conceitos são “universais humanos, possíveis de serem encontrados no estudo do homem, em qualquer tempo e lugar”. Para Heller, a racionalidade consiste em agir com a razão e ela é compreendida enquanto bom senso, enquanto capacidade de diferenciar “o bem e o mal, o bom e o ruim, o verdadeiro e o falso” (p. 29). A razão prática é o momento determinante para o surgimento da racionalidade e da filosofia, pois “se trata de um questionamento ao mundo dos costumes estabelecidos, estando, portanto, ligado ao surgimento da moralidade” (p. 29). Consiste a razão prática na “capacidade de julgar” segundo uma orientação estabelecida “pela hierarquia das categorias de valor” (p. 30).

A partir daí conclui que, se a descoberta da racionalidade é a própria descoberta da filosofia e se a filosofia sustenta racionalmente sua verdade, deve ser entendida como autoconsciência da moralidade. O conceito de racionalidade, em última instância, surge como um conceito moral. (GRANJO, 2000, p. 30).

Heller (1983, p. 57), ao tratar da experiência cotidiana e filosófica, aponta que existe a necessidade de se colocar criticamente perante o “carecimento que tem como objeto a filosofia”, portanto, não apenas considerar o “Bem e o Verdadeiro” ou a unidade dos dois no “Sumo Bem” segundo a visão de mundo específico da filosofia e “da recepção do mundo filosófico”. É importante também partir de um lugar “exterior” à filosofia (p. 57).

Do “ponto de vista do processo social da vida”, aqui segundo a autora, não caberia a pergunta acerca da existência ou não do Verdadeiro e do Bem, pois assim continuaríamos “no interior da filosofia”, e sim perguntar se teria sentido, significado “colocar a questão do Bem e do Verdadeiro”. “E no caso de chegar – como nós – a uma resposta positiva, trata-se de perguntar: que sentido, que significado tem esse fato com relação ao processo vital da sociedade?” (HELLER, 1983, p. 57).

A filósofa húngara apresenta categorias orientadoras de valor que se apresentam em pares: verdadeiro e falso (guia do conhecimento); bom e mau (moral); belo e feio (fruição espiritual).

A orientação de valor pertence à nossa sociabilidade, ao nosso ser-homem. Tal como no caso da linguagem corrente, não se pode eludi-la ou “superá-la”. Qualquer coisa que alguém pense ou faça, que sinta ou experimente: pensamos, agimos, experimentamos sentimentos e sensações com orientações de valor e através delas. Só se assumíssemos uma perspectiva exterior à sociedade, essas categorias poderiam ser puro objeto de nosso pensamento. Quando afirmo ou nego, convido, proíbo ou aconselho, amo ou odeio, desejo ou abomino, quando quero obter ou evitar alguma coisa, quando rio, choro, trabalho, descanso, julgo ou tenho remorsos, sou sempre guiado por alguma categoria orientadora de valor, frequentemente por mais de uma. Portanto, é evidente que toda categoria orientadora de valor é um conceito da linguagem corrente. E é igualmente óbvio que toda pessoa também sabe o que significam esses conceitos e, por isso, utiliza-os adequadamente. (HELLER, 1983, p. 58).

Heller (p. 58) apresenta o par primário de valor e os pares secundários de valor. O primário, mais geral, é o bom/mau (moral) e que, por sua vez, pode substituir todos os outros, e os secundários são verdadeiro/falso (guia quanto ao conhecimento), bem/mal (moralidade), belo/feio (fruição espiritual), justo/errado (regras em geral), eficaz/ineficaz (fim concreto ou escolha dos meios), agradável/desagradável (fruições particulares), sagrado/profano (religião). As categorias orientadoras de valor atuam em todas as atividades desenvolvidas pela sociedade e orientam aquilo que é permitido ou proibido, escolhido ou rejeitado. “As orientações de valor são ‘dadas’ nos sistemas sociais de

objetivações. Se não existir o bom e o mau, não existirá um sistema de regras, e, portanto, não existirá uma sociedade” (p. 59). Este sistema de regras caracteriza aquilo que é verdadeiro, bom, agradável e justo “do ponto de vista do pensamento”, bem como acerca do prisma das variadas atividades, também uma hierarquia de valores (p. 59).

As diversas categorias orientadoras de valor guiam o comportamento humano, o agir, os sentimentos e o pensamento, sob diversos aspectos. É preciso aduzir que, em toda tentativa de reunir esses diversos aspectos, ver-se-á imediatamente que não estão “em estado puro”. Nem poderiam estar, já que a vida cotidiana do homem é caracterizada pela unidade entre pensamento, ação, sentimentos e expectativas. Somente se as objetivações genéricas para-si ou em-si-para-si forem separadas das objetivações em-si é que essas dimensões aparecerão em forma relativamente pura. (HELLER, 1983, p. 59).

O pensamento filosófico, ou o pensar filosófico, para Agnes Heller consiste em uma reflexão acerca de como se deve pensar, agir e viver. A filosofia não pode ser separada da vida e está sempre em uma tensão entre o ser e o dever-ser; a filosofia é uma utopia racional. A filosofia “é criação autônoma da *pólis* dinâmica grega” (p. 62). “Os filósofos desenvolvem suas ideias sobre o Bem, o Belo e o Verdadeiro a partir dos juízos de valor” (p. 62). Isto não é bom, verdadeiro, belo, mas aquilo é bom, verdadeiro e belo.

As ideias filosóficas, por conseguinte, representam sempre a crítica de um determinado uso e de todos os modos de aplicação das categorias de valor que entram em contraste com a afirmação formulada da ideia. É também possível reconhecer em quase todo filósofo que juízo de valor particular foi generalizado na ideia. Na República, Platão contrapõe à argumentação de Trasímaco o juízo de valor segundo o qual é melhor sofrer injustiça do que cometê-la: o seu Sumo Bem constitui-se precisamente a partir desse valor. A ideia filosófica, portanto, é sempre uma tomada de posição; somente por esse motivo é que pode também ser utópica. (HELLER, 1983, p. 62-63).

A pesquisa empírica, a produção dos estudantes e a esfera da objetivação indicaram, no que tange à organização do pensamento filosófico, as ideias e argumentos dos estudantes para o espanto e estranheza diante do mundo e pela busca de compreensão das coisas. De posse de conceitos, da tradição filosófica e dos problemas presentes nos textos é possível, pela mediação praxiológica do professor-colaborador, depreender o empenho dos estudantes em buscar compreender o Bem e o Verdadeiro, pelo sentido do Bem e do Verdadeiro, a relação com o processo vital da sociedade, tendo em vista as

categorias orientadoras de valor. Outro aspecto importante é quanto à possibilidade de compreensão de toda a “terminologia filosófica mais complexa” por parte dos estudantes, mediante o “esforço espiritual” e a reflexão. “Uma construção teórica que não pode ser escalada com o puro pensamento não pode pretender ser filosofia” (HELLER, 1983, p. 24).

Quando o professor-colaborador debateu com os estudantes a questão da ideologia (alienação, reificação, fetichização) foram feitas as seguintes afirmações:

**Estudante 1:** as pessoas são convencidas pelas propagandas a comprar as coisas. Meu pai acha normal trabalhar 18h por dia, em não “perder tempo com a família”, em ganhar 12.800 reais, ganhar mais para consumir mais.

**Estudante 2:** na televisão a toda hora. Vejo pela minha irmã que do nada passa a propaganda de diversos tipos de coisas. Coisas que ela não precisa.

**Estudante 3:** vocês acham mesmo que tendo aquele sapato você será feliz? O shopping é o paraíso para quem tem dinheiro.

**Estudante 4:** pergunta ao professor: “O senhor é contra ou a favor do capitalismo?”

**Professor-colaborador:** se as pessoas são submetidas a um processo de desumanização porque elas não se revoltam?

**Estudante 3:** por que não tem armas.

**Estudante 4:** porque elas tem medo. Os que tem poder tem dinheiro, tem poder, advogados, seguranças, militares, mídia.

**Professor-colaborador:** tudo isto está a serviço de quem? Por isso Marx utiliza o conceito de ideologia. Se a classe dominante não tivesse ao seu lado a ideologia não seria possível o domínio. (Degravação de trechos da aula do dia 13/06/2016, 1ª e 5ª aula, no 1º B).

Quando se tratado desenvolvimento da argumentação ocorre por parte de muitos estudantes e professores a tendência de realizar debates. O debate é sem dúvida um excelente instrumento para o desenvolvimento da argumentação, porém requer alguns elementos prévios. O Livro Didático de Filosofia do Estado do Paraná apresenta algumas orientações para a realização do debate:

É no debate, na ágora, que podemos expor nossas ideias e ouvindo os outros nos tornamos capazes de avaliar nossos argumentos. Mas, para que isso ocorra, é preciso garantir a participação de todos. Na tentativa de assegurar a ética e a qualidade do debate, os participantes devem atender as seguintes normas:

- 1 – Aceitar a lógica da confrontação de posições, ou seja, existem pensamentos divergentes;
- 2 – Estar dispostos e abertos a ultrapassar os limites das suas posições pessoais;
- 3 – Explicitar racionalmente os conceitos e valores que fundamentam a sua posição;
- 4 – Admitir o caráter, por vezes contraditório, da sua argumentação;
- 5 - Buscar, na medida do possível, por meio do debate, da persuasão e da superação de posições particulares, uma posição de unidade, ou uma maior aproximação possível entre as posições dos participantes;

6 - Registrar por escrito, as ideias surgidas no debate. (PARANÁ, 2007, p. 11).

Quando o debate não tem uma preparação adequada, uma intencionalidade e um método, pode se tornar espaço de afirmação de preconceitos, de “achismos” e “opinionismos”. Aquilo que deveria servir para o desenvolvimento do pensamento de maneira radical, rigorosa e de conjunto acaba se transformando em mera divergência de opinião na qual, ao final, cada um permanece com sua posição. O professor-colaborador em suas aulas viabilizou, diante dos variados temas abordados, a possibilidade de que os estudantes pudessem expor ideias e argumentos. Exigia que a argumentação estivesse apoiada na leitura dos textos, na tradição filosófica, em bases bem fundamentadas racionalmente.

#### 5.2.4 Sistematização

A análise dos materiais produzidos pelos estudantes requer indagações sobre o uso do pensar rigoroso, sistemático, ordenado e coerente e seus impactos na produção da vida. Parte-se do pressuposto de que as condições de desumanização, de alienação, de fetichização das relações humanas e de reificação da consciência em que se vive hoje diante das “funções sociais metabólicas de ampla reprodução” (MÉSZÁROS, 2008, p. 59) exercidas pelo capital apenas serão superadas mediante “uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social” (p. 59).

Marx (2013, p. 255), ao tratar da questão do trabalho, afirma que ele é um processo existente entre o homem e a natureza pelo qual o homem, pela sua ação, interpõe-se, regula e controla suas relações com a natureza. O homem, com o objetivo de apropriar-se da natureza para sua sobrevivência, coloca em movimento todas as forças corporais. “Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (p. 255). Por conta do trabalho, o homem elabora o mundo material e ao mesmo tempo se constrói enquanto ser. Lessa e Tonet (2011, p. 17) apontam que este é um pressuposto da filosofia de Marx que pode ser historicamente verificado: para existir, o homem precisa transformar completamente a natureza.



Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. (MARX, 2013, p. 255-256).

Antes do início do trabalho já existe um resultado prévio na mente, na consciência. Tal ação, “além do esforço dos órgãos que trabalham”, também “exige a vontade orientada a um fim”. Marx aponta que existem três momentos simples do processo de trabalho: primeiro, a atividade orientada a um fim (atividade teleológica); segundo, o trabalho propriamente dito, e terceiro, seus meios. Não cabe aqui explicitar os três momentos, e sim precisar que, pela objetivação, pela transformação da realidade antecipada em sua consciência, pela modificação da natureza em consonância a um projeto previamente idealizado na consciência, o homem tem a possibilidade de avaliar e realizar as melhores escolhas e levá-las à prática.

Para Marx, o mundo dos homens nem é pura ideia nem é só matéria, mas sim uma síntese de ideia e matéria que apenas poderia existir a partir da transformação da realidade conforme um projeto previamente ideado na consciência. (LESSA; TONET, 2011, p. 41).

Konder (1992, p. 103) indica que nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844 (embora obra da juventude, corroborada na obra mais importante da maturidade), Marx estabelece diferenças entre atividades propriamente humanas e atividade animal. O animal se caracteriza pelo instinto, atividade vital, e o ser humano é ser livre, pois pode fazer escolhas, pode decidir, assumir riscos, tomar iniciativas (p. 104). O poder de decisão advém do trabalho; embora o animal também produza, ele só produz “aquilo que é imediatamente necessário para si ou para suas crias” (p. 105). O ser humano, no entanto, produz universalmente, “livre das necessidades físicas” (p. 105).

Pelo trabalho, o sujeito humano se contrapõe ao objeto e se afirma como sujeito num movimento realizado para dominar a realidade objetiva: modifica o mundo e se modifica a si mesmo. Produz objetos e, paralelamente, altera sua própria maneira de estar na realidade objetiva e de percebê-la. E – o que é fundamental – faz sua própria história. “Toda a chamada história mundial” – assegura Marx – “não é senão a produção do homem pelo trabalho humano”. (KONDER, 1992, p. 105).

Nas teses sobre Feuerbach, redigidas em 1845, Marx apresenta a síntese de seu pensamento, “O germe genial da nova concepção do mundo” (KONDER, 1992, p. 112). Gramsci caracterizou as *Teses sobre Feuerbach* com a expressão filosofia da práxis<sup>126</sup>.

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115).

Na segunda tese, Marx aponta que “saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem de provar a verdade” (MARX, 2009, p. 119-120). A verdade é provada a partir da realidade e do poder efetivo do pensamento. A discussão acerca da “realidade ou não realidade do pensamento” é própria da escolástica. Portanto, práxis e teoria estão conectadas, “interligadas, interdependentes” (KONDER, 1992, p. 116), “a teoria é um momento necessário da práxis” que a diferencia de atividades puramente repetitivas e mecânicas ou “abstratas” (p. 116). Nesta segunda tese, Marx estabelece que não existe separação entre o sujeito e o objeto.

Na terceira tese, Marx questiona as perspectivas que apontam o ser humano como produto do meio ou da educação.

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens, e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e

---

<sup>126</sup>Konder (1992, p. 97-98) explana que a palavra práxis é de origem grega e se opõe à palavra *poiésis* (atividade produtiva). A práxis apresenta-se como uma ação que é produzida no campo das relações interpessoais. É uma ação moral, de caráter intersubjetivo e, portanto, é uma ação de cidadãos, decorre daí a afirmação de Aristóteles de que o homem é um animal político. É preciso destacar que as duas atividades exigiam conhecimentos específicos que se adequavam a cada uma, tais conhecimentos ficavam ligados as suas respectivas competências e aos seus objetivos tornando-se de algum modo conhecimentos limitados. Para Konder, Aristóteles precisou elaborar um terceiro tipo de atividade denominado teoria (contemplação), que teria a finalidade de ser a busca pela verdade. Assim, existem três atividades humanas fundamentais: a práxis, a *poiésis* e a teoria, e em determinados momentos da história uma destas atividades é destacada em prejuízo das outras.

racionalmente entendida como prática revolucionária. (MARX, 2009, p. 120).

O movimento de transformação da práxis não é unilateral. Apenas é possível conhecer e compreender “fazendo”, “os homens só modificam as condições exteriores modificando-se a si mesmos; e, reciprocamente, só se modificam a si mesmos modificando as condições em que vivem” (KONDER, 1992, p. 118).

Para Kosik (1976, p. 9), a compreensão da “coisa em si” não é realizada de forma imediata pelo homem, é necessário esforço e um desvio. O pensamento dialético distingue a representação da coisa e o conceito acerca da coisa e com isto se apresentam “duas qualidades da práxis humana” (p. 9). Diante da realidade, a atitude primeira do ser humano “não é de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente”, e sim, a de um ser que age de forma objetiva e prática,

de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos seus próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. (KOSIK, 1976, p. 9-10).

A atividade prática desenvolvida pelo homem inserido historicamente, “em situação”, cria suas “representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade” (p. 10). A pseudoconcreticidade consiste na naturalização do senso comum e da práxis utilitária imediata, que se internalizam na consciência dos indivíduos desenvolvendo uma práxis fetichizada.

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (KOSIK, 1976, p. 11).

A tarefa da filosofia é a de descobrir “a estrutura da coisa e a coisa em si” (KOSIK, 1976, p. 13). Todas as tendências filosóficas constituem a busca por esta descoberta e a filosofia caracteriza-se “como um esforço sistemático e crítico que visa a captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente” (p. 14).

Para Heller (1983), “toda filosofia, o Verdadeiro é o verdadeiro saber, em contraste com a opinião ou com o mero preconceito” (p. 69). A orientação quanto ao conhecimento e a ação é realizada pelo Verdadeiro. “O verdadeiro saber compreende o nosso saber sobre o mundo e o saber sobre nós mesmos. Deve-se aspirar ao verdadeiro saber” (p. 69). Para que isso ocorra são necessárias a “tomada de posição teórica” e a superação do aspecto particular, individual. “Todo homem é capaz de chegar ao verdadeiro saber se utilizar sistematicamente os seus sentidos sadios e a sua razão” (p. 69). Toda filosofia é uma utopia racional, uma utopia disponibilizada a quem pensa de forma autônoma, disciplinada e sistemática.

#### 5.2.5 Formação ético-política

Agnes Heller, ao ser indagada acerca da autobiografia que havia sido publicada em 1999 e da conexão entre vida e obra e seus momentos decisivos, assim respondeu:

Em todo trabalho filosófico existe uma relação entre vida e obra. Tal manifestação se dá de duas formas. Primeiramente, no nível das experiências da vida, que perpassam o modo como nosso pensamento conduz suas especulações filosóficas. Em segundo lugar, se você pensa filosoficamente, as várias passagens da vida são experimentadas por um prisma cuja especulação já é filosófica, ou seja, através dos óculos dessa mesma especulação. Durante minha vida, aconteceram coisas terríveis – como o Holocausto e o Gulag –, que influenciaram profundamente a minha filosofia. Eu precisava compreender a natureza desses eventos. Por que as pessoas foram capazes de cometer atrocidades umas com as outras? Que condições políticas, sociais e morais foram determinantes para isso? Em resumo, esses foram os fatos que determinaram a escolha da filosofia que desenvolvo. No entanto, experiências prazerosas também me influenciaram. Já que você leu Uma ética da personalidade deve ter percebido que as três primeiras partes contêm elementos que podem ser considerados autobiográficos. Particularmente na terceira parte, onde escrevo sobre minha avó e descrevo minha infância. Essas experiências não estão em absoluto conectadas aos terríveis acontecimentos de minha vida. Mas estão associadas à lembrança, à memória e a um trabalho filosófico que se dá por intermédio do passado. Por isso, posso dizer que a vida influenciou

minha obra, da mesma forma que a obra contribuiu para a compreensão de minha vida. (HELLER, 2002, p. 20-21).

Toda filosofia para Heller (1983, p. 16) possui um duplo aspecto: 1) sistema; 2) atitude filosófica. No que tange ao sistema é uma referência ao Verdadeiro e ao Bem, ou a uma união entre os dois que, por sua vez, orienta o pensamento em consonância com eles, caracteriza-se por uma tensão entre o ser e o dever-ser, é aquilo que caracteriza e expressa o sistema filosófico. Quanto à atitude filosófica, trata-se de um indagar, pensar com o filósofo para um “ápice” que pode ser atingido por todo aquele possuidor de razão. No entanto, acrescenta Heller (p. 19), “o sistema e a atitude filosófica não estão reciprocamente numa relação puramente exterior. Um não pode existir sem o outro: em conjunto, significam a filosofia”, existe uma “conexão orgânica” entre os dois. A filosofia enquanto utopia racional implica a atitude filosófica.

O Sócrates de Platão põe em ação praticamente todos os momentos dessa atitude. O seu ponto de partida é certamente o espanto (*thaumazein*), que já contém o momento da *desfetichização*, pois significa simplesmente que se questiona o óbvio, mas que ele é aceito precisamente enquanto óbvio. Indubitavelmente, o espanto é inerente a toda atitude teórica – e, mais acentuadamente, à filosofia –, já que dá origem a um modo de consideração da realidade que é capaz de eliminar da consciência todos os preconceitos, qualquer saber pronto e acabado. Esse último, para a filosofia, não é nada mais do que “opinião”; e, precisamente porque pronto e acabado, porque heterônomo e opinião, não pode ser ponto de partida para a “elevação”. (HELLER, 1983, p. 20-21).

A perspectiva filosófica de Heller, conforme apontado em outros momentos do texto, está

inspirada e inscrita no *modus operandi* do filosofar grego: da filosofia política, da filosofia do sujeito social; do questionamento, do espanto e estranheza frente ao estabelecido como ponto de partida para a compreensão e ressignificação do sentido das coisas; do reconhecimento da função do logos na formação e emancipação do indivíduo no interior do mundo da polis. A polis como “território” da vida cotidiana, portanto, das contradições que demarcam os limites entre a adaptação social e as possibilidades de objetivação, entre o ser e o dever-ser, entre o sujeito particular e o homem-genérico. (HORN; MENDES, 2016, p. 281).

A filosofia consiste na capacidade de formular as questões mais pueris: “o que é isto? Como é isto? Por que é precisamente assim? Por que deve ser assim? Que finalidade tem isto? Por que tem de ser feito assim? Por que não pode ser feito desse outro modo?” (HELLER, 1983, p. 22-23). O filósofo formula

de maneira proposital as questões pueris, pois elas se assemelham à terra fértil na qual serão lançadas as sementes. Sócrates é o modelo desse filósofo, pois soube colocar de forma adequada as perguntas pueris. São dois os momentos das perguntas: o primeiro, caracterizado pelo “eu sei que nada sei”, pela inexistência de preconceitos, pelo questionamento do falso saber e do dogmatismo (a exortação, *protreptikos*), e o segundo momento, pela busca pelo saber (indagação, *elenchos*). A filosofia se destina à juventude, não busca trazer para a sua verdade Trasímaco, e sim, o jovem Glauco<sup>127</sup>.

A juventude sentia-se fascinada pelo fio cortante daquele espírito, ao qual não há nada que resista. Ele é para essa juventude ateniense um espetáculo constantemente renovado, a que se assiste com entusiasmo, cujo triunfo se celebra e que se procura imitar, fazendo por examinar do mesmo modo as pessoas, tanto na própria casa como no círculo dos amigos e conhecidos. É em torno de Sócrates que se agrupa o escol espiritual da juventude ática. Depois de se ter aproximado dele, ninguém pode furtar-se à atração do seu espírito. E quem julga que se pode retrair, intratável, perante ele, ou encolher os ombros com indiferença ante a forma pedante das suas perguntas ou a intelectual banalidade dos seus exemplos, não tarda a baixar da pretensa altura do seu pedestal. (JAEGER, 2010, p. 523).

A filosofia socrática assim apresentada “não é um simples processo teórico do pensamento: é ao mesmo tempo uma exortação e uma educação” (JAEGER, 2010, p. 527), cuidar da alma significa “um cuidado através do conhecimento do valor e da verdade, *phronesis* e *aletheia*” (p. 528).

A filosofia pode ser apropriada por “quem estiver disposto ao esforço espiritual”, e a filosofia é uma forma de elevação que requer esforço espiritual. Assim, a filosofia, com o desenvolvimento do pensamento filosófico na escola, é apropriada, adequada aos jovens, pois não exige nenhum saber prévio, desta forma ela pode ser incorporada pela “razão incorrompida” dos jovens. A filosofia é

---

<sup>127</sup>A forma de atuar de Sócrates pode ser observada na seguinte passagem da *Apologia*: “Varões atenienses, eu os saúdo e amo, mas obedecerei antes ao deus que a vocês e, enquanto respirar e tiver condições, receio não parar de filosofar e a vocês advertir e mostrar (a qualquer um de vocês que eu sempre encontrar), falando daquele jeito a que estou habituado - melhor dos homens, você, sendo um ateniense, da maior e mais reputada cidade em sabedoria e força, não sente vergonha de militar em favor do dinheiro (a fim de possuir o máximo possível), e da fama e da honra, mas em favor da reflexão, da verdade e da alma (a fim de ser a melhor possível) não militar nem se preocupar?” E se algum de vocês quiser discutir e disser que milita, não o liberarei de imediato nem me afastarei, mas vou interrogá-lo, e inspecioná-lo, e refutá-lo. E se me parecer não ter adquirido a virtude – mas dizer que sim -, vou reprová-lo por considerar de menos o digno do máximo e o mais banal, demais. Farei isso com o mais jovem e com o mais velho (com qualquer um que eu encontrar), com o estrangeiro e com o concidadão [...] nenhuma outra coisa faço enquanto circulo a não ser persuadir, tanto os mais jovens quanto os mais velhos dentre vocês, a não militar em favor nem do corpo nem do dinheiro, que em favor da alma, a fim de ser a melhor possível [...]”. (PLATÃO, 2016, p. 89).

filha da *polis*, da democracia, da *agora*. Toda filosofia é democrática, mesmo quando seu conteúdo não é democrático, ela é a forma de objetivação democrática por excelência. Na filosofia não existe a genialidade, o filósofo é “um membro da invisível comunidade democrática de seres racionais que pensam autonomamente” (HELLER, 1983, p. 24). A filosofia quando não é vivida não é autêntica, pois ela é sempre “a utopia de um modo de vida” (p.26). Todo filósofo deve viver sua própria filosofia, fazer dela sua vida, agir em conformidade com sua teoria, a própria filosofia deve ser a sua própria atitude.

Para Heller, a filosofia hoje se tornou difícil por conta principalmente de sua inserção na divisão social do trabalho. “A objetivação que fundamentalmente não é uma profissão, tornou-se uma profissão” (p. 26). O filósofo “deve assumir o risco do conflito com a ‘profissão’, com a divisão do trabalho que priva a filosofia de sua eficácia, de sua função específica, de seu caráter democrático” (p. 27). Deve buscar a “dissolução dos preconceitos”.

A filosofia não tem nenhum poder; mas os que detêm o poder temem mais do que tudo os que pensam com a própria cabeça. Do ângulo da utopia racional do Sumo Bem, a facticidade do existente é falsa, má, inautêntica, mero fenômeno, mera aparência [...] a filosofia é perigosa do ponto de vista dos representantes e dos defensores da facticidade; e eles apontam o dedo contra ela: *Ecrasez l'infâme!* (HELLER, 1983, p. 28).

A filosofia busca questionar o óbvio, levantar dúvidas acerca dos fatos, desmascarar a mera opinião, “o questionamento daquilo a que é atribuída uma evidência natural” (HELLER, 1983, p. 33), a utopia filosófica, racional, utopia de uma forma de vida exige o conhecimento racional, o que implica na atitude filosófica. Considera-se que a atitude filosófica, o pensar com radicalidade, caracteriza elemento, indício importante para a aprendizagem filosófica. As perguntas radicais “como pensar?”, “como agir?”, “como viver?” se dirigem ao mundo, expressam a filosofia, e apenas é possível falar em recepção filosófica plena diante da unidade dos questionamentos radicais. A filosofia é uma forma de objetivação por excelência, crítica da realidade, resposta a perguntas radicais, e a partir dela ocorre a satisfação de carecimentos. Toda objetivação corresponde a uma forma de satisfação de carecimento e a recepção é uma forma de objetivação filosófica.

Conforme apresentado no capítulo 3 existem, segundo Heller (1983, p. 35), diferentes tipos de receptores da filosofia. A recepção completa (o receptor estético, o entendedor e o receptor filosófico) ocorre quando se compreende “ao mesmo tempo” os três momentos (pensar, agir e viver), e a recepção parcial quando se compreende apenas um dos três momentos. “A recepção é o meio para produzir um outro efeito: desde a solução de problemas existenciais pessoais até a exposição de teorias em outras esferas” (p. 35). Não existe compreensão da filosofia por parte do receptor sem a fundamentação a partir dos problemas oriundos das experiências vividas, de seu próprio mundo, de sua vida cotidiana.

Todas as capacidades fundamentais, comportamentos e atitudes, que fazem o ser humano transcender o ambiente imediato e remeter-se ao mundo inteiro, são adquiridos no curso da vida cotidiana: a coragem, o autocontrole, o compromisso com as tarefas, a alegria, a consciência de classe, a tolerância etc. Sem as objetivações ambientais, o ser humano é incapaz de objetivar as formas mais elevadas da capacidade humana, e é na vida cotidiana que ocorre a apropriação da matéria-prima com a qual os seres se formam e, ao mesmo tempo, formam o mundo. (MAFRA, 2010, p. 232).

Na recepção parcial, os três aspectos que constituem a utopia racional (“reflete como debes pensar, agir e viver”) estão isolados. Existem três tipos de recepção filosófica parcial: a política, a iluminadora e a guia do conhecimento. Na recepção política toda a ação está em decorrência da transformação social.

Quando o receptor parcial é guiado apenas pelo “reflete sobre como debes agir”, falamos de recepção política. Política é entendida aqui em sentido lato e significa toda atividade imediatamente dirigida à transformação, à modificação ou à reforma da sociedade. Nem toda filosofia se presta à recepção política; isso só ocorre com as filosofias nas quais a utopia é também uma utopia social. (HELLER, 1983, p. 41).



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece lugar comum, porém, constata-se que, com a aprovação da lei de 2008 que tornou obrigatório o ensino de filosofia no Brasil, a disciplina assumiu um novo patamar no que tange à presença diante da sociedade brasileira, obtendo certa legitimidade social. Até então, conforme explicitado por Arias (2017, p. 58), as produções acerca do ensino de filosofia estavam reduzidas a grupos — por exemplo, o NESEF/UFPR —, que buscavam apresentar o importante papel de formação que a filosofia poderia desempenhar na educação básica. Com a obrigatoriedade da disciplina as produções, formações, seminários, congressos, etc. passaram a se multiplicar. Ainda para Arias (p. 59), outras oportunidades surgiram, principalmente a presença da filosofia nos vestibulares e para variados concursos, a oferta de licenciaturas de filosofia em várias regiões do país diante da demanda em crescimento, a presença de questões de filosofia no Exame Nacional do Ensino Médio (ENE), a presença do componente curricular de filosofia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que gerou concorrência entre variados grupos por conta dos fundos financeiros a serem distribuídos, e dos programas com concessão de bolsas desenvolvidos pelo governo federal nas universidades contando com a participação de estudantes de filosofia e professores universitários.

Mesmo que a obrigatoriedade da filosofia tenha gerado demandas comerciais e mercantis, assimilada pela lógica do sistema do capital; ainda que parcela significativa das produções sobre o ensino de filosofia e sobre a filosofia se insira na valorização da filosofia enquanto mercadoria (p. 61) e em estreita ligação com a racionalidade contemporânea, com os “condicionamentos teórico-práticos” do mundo contemporâneo; ainda que seja “tão difícil ser filósofo hoje quanto nos tempos de Spinoza e Descartes” (HELLER, 1983, p. 28), é necessário contraditar o saber fetichista ao espírito de uma utopia racional. Em uma sociedade marcada por “conflitos de interesse e na qual os carecimentos e sua satisfação encontram-se numa relação de antagonismo, não é possível uma discussão de valor na qual essas contradições não se manifestem” (p. 128). Seria possível “uma discussão filosófica numa sociedade fundada na subordinação e no domínio? Se a resposta é ‘não é possível’, então isso quer dizer que é impossível

*transformar esse mundo*” (p. 129). A construção de uma sociedade não baseada em relações de subordinação e domínio deve partir de homens capazes de construí-la e esta construção deriva de uma relação de igualdade, “uma discussão filosófica” (p. 129). Para Heller “um mundo que não se funde numa divisão do trabalho quase natural, de um mundo no qual o homem seja senhor de suas próprias condições sociais de existência”, pressupõe a participação de todos na construção “das ideias de valor” (p. 129). E tal ideia de valor é a humanidade.

A construção desta pesquisa partiu da premissa de que a filosofia radical deve ser transformada em práxis para que então a práxis se torne teórica, pois “o filósofo não opera uma mediação filosófica entre ser e dever-ser; realiza-se apenas enquanto homem: como um homem entre milhões, um homem entre os que querem saber a verdade, um dos que querem que o mundo possa se tornar a pátria da humanidade” (HELLER, 1983, p. 190).

Por conseguinte, a tese de doutorado, conforme mencionado e explicitado por Antônio Joaquim Severino, em 30 de maio de 2017, durante a qualificação, compreende uma construção consistente e coerente na qual o objeto é problematizado, gerando ou instaurando uma hipótese, que, por sua vez, requer uma resposta ou respostas adequadas ao problema e ao objeto estabelecido. Desse modo, a partir da definição do objeto, a pesquisa procurou investigar e sistematizar de forma rigorosa, apoiando-se em determinada epistemologia e referencial teórico. Assim, a proposta partiu do conceito de objetivação de inspiração helleriana, na filosofia da práxis, tendo como designação a objetivação da aprendizagem filosófica no ensino médio: uma análise da mediação docente e da produção discente a partir do uso do texto filosófico nas aulas.

Da problematização do objeto, de que a aprendizagem em filosofia pelo texto de filosofia não é algo claro, foi elaborada a hipótese de que a utilização do(s) texto(s) de filosofia articulada com a produção dos estudantes (mapas, vídeos, textos, etc.), juntamente à mediação praxiológica do professor-colaborador, possibilita a objetivação filosófica dos estudantes e a decorrente aprendizagem da filosofia. Para a compreensão desta questão foram traçados alguns objetivos: a análise de como o conhecimento filosófico realiza-se praxiologicamente; a compreensão da aprendizagem filosófica dos estudantes a partir dos textos filosóficos; a explicitação da necessidade da leitura para a

aprendizagem filosófica; as consequências do modelo estruturalista de leitura de textos filosóficos na formação de professores.

Acerca do objeto da pesquisa — Objetivação filosófica dos estudantes do Ensino Médio no uso do texto de filosofia e na mediação docente — conclui-se que o uso do texto filosófico vinculado ao cotidiano dos estudantes, aos problemas oriundos de sua prática social e à adequada mediação do professor possibilita a objetivação da filosofia. É possível observar isto a partir, por exemplo, do trabalho realizado pelos estudantes para a V Olimpíada de Filosofia promovida pelo NESEF<sup>128</sup>. Os estudantes do professor-colaborador produziram vídeos associando o Mito da Caverna, de Platão (Livro VII de *A República*) com o jogo *Pokémon Go* (jogo de realidade virtual aumentada). Os trabalhos foram desenvolvidos durante as aulas e posteriormente enviados para apresentação. Segue transcrição de um vídeo (5min 06seg) de duas estudantes do 1º E:

**Milene:** Neste vídeo falaremos da relação entre o jogo *Pokémon Go* e a alegoria da caverna de Platão. Mas para isso precisamos entender um pouco mais da relação entre os dois mundos. O jogo foi um dos mais esperados de todos os tempos, onde uma de suas maiores interações é a realidade aumentada, que possibilita aos jogadores caçar os seus bichinhos, no caso os Pokémons, enquanto caminha na cidade. O jogo traz uma dinâmica diferente onde não é ele que vem até você, você precisa ir até ele. Até porque ficar sentado atrás do computador jogando horas a fio não irá te ajudar a “vencer” o jogo, até porque o jogo não tem um “ganhador”. Quando você começa a jogar você é um dos personagens e as ruas representam os caminhos pelos quais você irá procurar seus Pokémons. Quando você encontra um Pokémon você se depara com essas imagens, onde o Pokémon se mistura com o mundo real.

**Maria:** Teoria da Caverna ou Alegoria da Caverna é um grupo de pessoas que de dentro de uma caverna através de sombras conhecem o mundo lá fora. Um dia sai um homem da caverna e vai conhecer o mundo lá fora e ele vê que o mundo é totalmente diferente, não tem nada a ver com o que ele via através das sombras. De repente ele volta para a caverna e conta tudo o que aconteceu lá fora.

**Milene:** Nesta imagem nós podemos notar (ilustração sobre o mito da caverna de Platão) três sombras que representam a aparência sensível das coisas, as marionetes que são representação das coisas sensíveis, o exterior da caverna que representa a realidade das ideias e o sol que representa a suprema ideia do bem. Então, para que vocês

---

<sup>128</sup> A V Olimpíada filosófica: experiência do pensar foi realizada no dia 23 de junho de 2017 na Universidade Federal do Paraná. O evento deveria ter ocorrido em 2016, porém por conta das Ocupações das escolas estaduais no Paraná pelos estudantes secundaristas devido a (de)Reforma do Ensino Médio a Olimpíada foi transferida para 2017. Foram selecionados 12 trabalhos dentre os já inscritos e enviados em 2016. Disponível em: <<https://sway.com/rdJn6zq51LnDM9Yt?ref=Link&loc=play>>. Acesso em: 28 jun. 2017. Site do NESEF para consulta da V Olimpíada: <http://www.educacao.ufpr.br/portal/neseef/2017/06/05/xvii-encontro-do-neseef-v-olimpiada-filosofica-do-ensino-medio-e-i-seminario-de-educacao-filosofica-2/>.

compreendam melhor o tema abordado nós selecionamos algumas perguntas do *Twitter* com a *hashtag* (#) loucos pela filo (*#loucospelafilo*). E nós iremos tentar respondê-las agora. “Por que os Pokémons tornaram-se os novos ícones (ídolos) universais?” Então, é porque eles exercem tal sedução que se tornam reais, no caso “vedetes” concretas no cotidiano de muita gente. São mitos [...], verdadeiros “deuses” aos quais se dá plena dedicação e tempo quase integral. “Qual a verdade por trás dos Pokémons?” Bem, verdade é a palavra que deveria ser escrita no plural, porque não há apenas uma, a menos que a gente aceite se sujeitar a tiranias ideológicas. Na realidade não ter respostas, é para quem busca a sabedoria é a principal maneira de algum dia vir a encontrá-las, quem sabe? “Quais as consequências da realidade aumentada para os jogadores?” Principalmente os personagens virtuais que interagem com o mundo virtual ao invés dos próprios jogadores e isso faz com que os jogadores encontrem-se em uma realidade totalmente diferente da natural, da tradicional no caso e isto trás experiências que são impossíveis de serem realizadas no mundo real. E também os Pokémons eles trazem elementos virtuais do jogo para o mundo real com a realidade aumentada e isso requer plena atenção na tela do celular esquecendo o que tem ao redor, isto é, o jogador fica preso na realidade falsa que o celular está transmitindo.

**Maria:** “Qual a diferença entre mundo sensível e mundo inteligível?” O mundo sensível é aquele onde você cria ser incompleto ou o ser imperfeito, tipo é mito da caverna. As pessoas viam através da sombra, não sabia se a pessoa estava vestida de branco, de preto [...] esse era o mundo sensível. O mundo inteligível era aquele mundo onde a pessoa fala uma coisa e você tem uma única ideia, tipo cavalo, você vai pensar em um cavalo só, você não vai pensar se o cavalo é veloz, se ele é devagar, se ele é verde, se ele é branco, se ele é preto.

**Milene:** resumindo: o mundo sensível é aquele onde se encontra a maioria das pessoas, aprisionadas do mundo iluminado, onde apenas podem ver sombras de imagens manipuladas por outros, tanto na sua forma como na sua dimensão. Já o mundo das ideias, que no caso é o dos filósofos, é aquele onde o ser liberta-se da caverna e pode lançar o seu próprio olhar para o mundo iluminado. [...] E para finalizar vamos só lembrar enquanto a sua opinião estiver de acordo com o senso comum você permanecerá na caverna. Leia, pesquise, liberte-se! (Estudantes do 1º E. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=8&v=SdosdZ-3VUs](https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=SdosdZ-3VUs)>. Acesso em: 10 jan. 2018).

A análise do vídeo possibilita afirmar que os estudantes, de posse dos conceitos e das ideias presentes no livro VII de *A República*, de Platão, mediante a conexão com questões de seu cotidiano, no caso o jogo virtual *Pokémon Go*, ascenderam à aprendizagem filosófica. Observa-se que, ao “suspender” a vida cotidiana, os estudantes puderam retornar de forma modificada, na exata medida em que “a reapropriação do ser genérico é mais profunda e a percepção do cotidiano fica mais enriquecida” (NETTO, 2012, p. 27). Parcela considerável da humanidade não tem a possibilidade de realizar a experiência de elevação do indivíduo ao gênero. Ocorre hoje em relação à filosofia um carecimento, e ela é uma forma de objetivação mediante a qual ocorre a satisfação de um

carecimento, “a satisfação de carecimento é o mesmo que dizer objetivação de necessidades humanas” (HORN; MENDES, 2016, p. 284).

O professor-colaborador utilizou diferentes ferramentas que favoreceram a aprendizagem dos estudantes, em destaque os mapas conceituais, educomunicação, ambiente virtual de aprendizagem (*Edmodo*), aplicativos para avaliação (*Plickers*, *Kahoot*), materiais didáticos disponibilizados via web (*Sway*, comunicação rápida: *Whatsapp*), diferentes instrumentos avaliativos, vídeos etc. O trabalho pedagógico mediado praxiologicamente pelas novas tecnologias educacionais favoreceu o aprendizado filosófico, principalmente o uso de mapas conceituais — ainda que alguns estudantes tenham questionado o uso deles —, vídeos, ambiente virtual de aprendizagem, embora alguns tenham preferido a explicação do professor-colaborador.

“Sim, as técnicas aplicadas para construir o mapa conceitual e ele em si facilita a compreensão, pois os termos estão mais explícitos, tornando mais fácil fazer a conexão dos mesmos”; “Vídeos não ajudam em nada, prefiro muito mais quando o professor cria tópicos no quadro e explica com calma, dando exemplos”; “Sim, como apresentar vídeos acerca do tema abordado”; “Não. Prefiro a explicação do professor do que a apresentação de vídeos ou trabalhos”; “Muito. Filosofia não é uma matéria fácil de entender apenas pela fala, é necessário termos recursos visuais como vídeo, construção de mapas conceituais em sequência etc. Se a aula utilizar somente o recurso de um texto por exemplo, fica extremamente maçante”; “Não, não consigo assimilar o conteúdo através de mapas conceituais”. (Estudantes do 3º Ensino Médio).

A observação das aulas do professor-colaborador também proporcionou averiguar a indispensável reflexão quanto à metodologia a ser utilizada no uso do texto de filosofia. A metodologia utilizada, a partir do Plano de Trabalho Docente (mobilização e problematização; problematização e investigação; investigação e avaliação; avaliação da atitude filosófica), é decorrente de uma sólida formação. Destaca-se nisto a necessária formação cultural do professor, pois a tarefa de transmitir às novas gerações uma tradição crítica radical requer tempo para leituras, para planejar, para participar de grupos de discussão etc. A filosofia não é matéria facilmente transmissível, não há programa que possa substituir o professor. Conforme defende Maugüé, o ensino de filosofia passa pela cabeça daquele que ensina, ou ainda, o professor de filosofia deve ser um espírito de contradição organizada, como aponta Paulo Arantes.

É importante salientar a relevância das ferramentas facilitadoras da aprendizagem que foram utilizadas pelo professor-colaborador (*edmodo*, mapas conceituais, instrumentos avaliativos etc.), pois com a utilização destes recursos, inclusive explicitada nas falas dos estudantes, a aprendizagem filosófica foi propiciada. A filosofia pode ser ensinada e aprendida, caso contrário não figuraria no quadro de disciplinas curriculares, porém não na transversalidade, não em uma compreensão do professor como “intercessor”, e sim em um trabalho de mediação praxiológica que leva em consideração a realidade social e o modo de produção vigente; ensinar e aprender filosofia requer métodos e mediações. A análise qualitativa das produções dos estudantes e do professor-colaborador possibilitou constatar que ocorreu a aprendizagem filosófica dos estudantes de ensino médio com uso dos textos de filosofia. Pela compreensão da incorporação de um modo de pensar, agir e viver, foi possível depreender uma efetiva transformação do sujeito nos jovens pesquisados. Assim, a pergunta central — Como ocorre a aprendizagem filosófica dos estudantes de ensino médio a partir do texto de filosofia? — pode ser respondida, já que a aprendizagem pôde ser percebida mediante a recepção da filosofia pelos estudantes, principalmente mediante a atitude filosófica desenvolvida, instaurada na prática e que pôde ser corroborada pela análise das produções realizadas no cotidiano escolar, comprovando a apropriação da linguagem filosófica, dos conceitos filosóficos, do desenvolvimento do pensamento filosófico, mediante a exposição das ideias e argumentos, da sistematização do pensamento e do posicionamento ético-político dos estudantes.

Considera-se que a atitude filosófica dos estudantes é uma evidência para a aprendizagem filosófica e sua objetivação, também que a recepção é uma forma de objetivação da filosofia. Assim, a aprendizagem filosófica dos estudantes pode ser compreendida pela objetivação, e a objetivação pelos tipos de recepção. Procurou-se, desta forma, mediante a análise da atitude filosófica dos estudantes, por intermédio das perguntas radicais (como pensar, agir e viver), elencar categorias para preceder a pesquisa empírica. A pesquisa empírica possibilitou compreender que os estudantes, a partir da vida cotidiana, marcada pela heterogeneidade, se posicionam política e eticamente de forma a contestar os

valores estabelecidos, as normas, os padrões estéticos, tentando melhor avaliar suas escolhas.

Paulo Freire (2009) afirmou que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, e a leitura da palavra provoca a continuidade da leitura do mundo. Considera-se que a aprendizagem filosófica, evidenciada na recepção da filosofia pelos estudantes e na atitude filosófica retratada, comprovou a necessidade e a importância do uso dos textos de filosofia com os estudantes de ensino médio. O texto, articulado com a realidade dos estudantes, com o cotidiano, com os problemas políticos, econômicos e sociais, viabiliza a crítica do mundo, evidenciando a possível resposta às perguntas radicais formuladas por Heller: como se deve pensar? Como se deve agir? Como se deve viver? Foi possível encontrar evidências de objetivação da aprendizagem dos estudantes a partir da recepção da filosofia, das atitudes corroboradas pela linguagem, pelos conceitos, problemas, pensamento, pela argumentação e pelo posicionamento ético-político.

A objetivação possibilita ao homem o afastamento da vida cotidiana, a superação da heterogeneidade e a construção de ações conscientes e autônomas. A filosofia, enquanto crítica da realidade, possibilita a ampliação dessa consciência, pois é uma forma de objetivação por excelência. Assim, foi possível constatar que embasados na leitura dos textos os estudantes puderam desenvolver críticas ao modelo social e econômico vigente e elaborar novos ideais que encarnam a “utopia racional”, o “dever ser” e o “poder ser” (HELLER, 1983, p. 151-152). Os indícios de comprovação da tese quanto à objetivação da aprendizagem filosófica dos estudantes puderam ser percebidos pela recepção da filosofia, pelas atitudes filosóficas desenvolvidas com a mediação praxiológica do professor-colaborador e, principalmente, corroboradas pela apropriação da linguagem filosófica, dos conceitos, dos problemas, do desenvolvimento do pensamento filosófico, das ideias e argumentos, da sistematização do pensamento e do posicionamento ético-político dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, mai. 1992.

ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio: ambigüidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARANHA, M.L. de A.; MARTINS, M.H.P. **Filosofando: introdução à filosofia**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

ARANTES, P. E. **Um departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

ARANTES, P. E. **O fio da meada: uma conversa e quatro entrevistas sobre Filosofia e vida nacional**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ARANTES, P. E. et al.(Org.). **A Filosofia e seu ensino**. 2. ed. São Paulo/Petrópolis: Vozes/Educ, 1995.

ARANTES, P. E. **Extinção**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ARANTES, P. E. **O novo tempo do mundo: e outros estudos sobre a era da emergência**. São Paulo: Boitempo, 2014.

ARIAS, V. **Entre a redução às metodologias procedimentais, os limites da institucionalização e a razão instituinte**. 2017. 172f.Tese (doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

BIRKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telma Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, A. Literatura e ensino de literatura.In: \_\_\_\_\_. **Literatura/Ensino: uma problemática**. Rocco (org.). São Paulo: Ática, 1992.

BRASIL. Lei n. 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.684**, junho de 2008. Inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 06 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2012: Filosofia**. Brasília, 2011.



BRASIL. Ministério da Educação. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Altera a Lei n. 9.394. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2018: Filosofia**. Brasília, 2017.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no Ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

CASSIRER, E. **Antropologia filosófica: ensaio sobre o homem**. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

CHAUÍ, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 7. ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2007.

CHAUÍ, M. Prefácio. In: PARANÁ. SEED. **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: 2009, p.9-13.

CHAUÍ, M. **Iniciação à filosofia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

CHEVALLARD, Y. *La Transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Editora Aique, 1991.

COETZEE, J. M. **As maravilhas de Walter Benjamim**. Tradução de: José Rubens Siqueira, pub. Original. The New York Review of Books, vol. 48, nº 1, janeiro de 2001. Disponível em: <[http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/as\\_maravilhas\\_de\\_walter\\_benjamim.pdf](http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/as_maravilhas_de_walter_benjamim.pdf)>. Acesso em: 06 set. 2010.

COMTE-SPONVILLE, A. **A Filosofia**. Tradução de Joana Angélica D'Avila Melo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COMTE-SPONVILLE, A. **Uma educação filosófica e outros artigos**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CARVALHO, M.; SANTOS, M. O ensino de filosofia no Brasil: três gerações. In: BRASIL, MEC. Col. Explorando o ensino. v. 14. **Filosofia**. Coord. CORNELLI, Gabriele *et al.* Brasília, 2010.

CORDEIRO, D. S. **A formação do discernimento: Jean Maugüé e a gênese de uma experiência filosófica no Brasil**. 2008. 212f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COSSUTA, F. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CUNHA, J. A. **Iniciação à investigação filosófica**: um convite ao filosofar. Campinas: Alínea, 2009.

DARÉ, T. P. **Linguagem e texto filosófico no ensino médio**: a posição político-pedagógica de professores de filosofia. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

DELEUZE, G.; GUATARI, F. **O que é Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

ESQUIVEL, A. P. Brasil: do golpe de Estado brando à resistência popular. In: SLAVIERO, C. (Org.) **Crônicas da Resistência**: narrativas de uma democracia ameaçada: reflexões e vivências de autores que fazem parte de um grupo de resistentes. Curitiba: ComPactos, 2016.

FABBRINI, R. N. O ensino de filosofia no 2º grau: uma “língua de segurança”. In: ARANTES, P. E. **Filosofia e seu ensino**. 2. ed. Petrópolis/São Paulo: Vozes/Educ, 1996. p. 87-94.

FABBRINI, R. N. O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento. Trans/Form/Ação, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 7-27, 2005. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/view/883/790>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

FAVARETTO, C.F. Notas sobre o ensino de Filosofia. In: ARANTES, P. et al. (orgs). **Filosofia e seu ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.

FAVARETTO, C. F. Prefácio. In: ROCHA, R. P. **Ensino de Filosofia e currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 9-15.

FEITOSA, C. O que é isto – filosofia pop? In: LINS, Daniel (Org.). **Nietzsche e Deleuze**: pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOLSCHEID, D.; WUNENBURGER, J.J. **Metodologia filosófica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios - Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, S. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78. jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1967/1641>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. São Paulo: Papirus, 2012.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GERALDI, J. W. et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2008.

GHEDIN, E. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOLDSCHMIDT, V. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: \_\_\_\_\_. **A religião de Platão**. Trad. de Ieda e Oswaldo Porchat. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

GOMES, R. **Crítica da razão tupiniquim**. 14. ed. Curitiba: Criar Edições, 2008.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. v. I. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRANGER, G. G. **Por um conhecimento filosófico**. São Paulo: Ed. Papirus, 1989.

GRANJO, M. H. B. **Agnes Heller**: filosofia, moral e educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. 2. ed. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HABERMAS, J. **Fé e saber**. Editora Unesp: São Paulo, 2013.

HELLER, A. **A filosofia radical**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HELLER, A. **Agnes Heller entrevistada por Francisco Ortega**. Pensamento Contemporâneo, Rio de Janeiro, EdUERJ, 2002.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HORN, G.B. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no Ensino Médio**: análise e proposição a partir da experiência paranaense. Tese de doutorado realizado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

HORN, G.B. **Ensinar filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Unijuí, 2009.

HORN, G.B. Filosofia no ensino. In: KUENZER, A. (org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para aqueles que vivem do Trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

HORN, G.B. Filosofia, ensino e resistência: construindo um espaço para filosofia no currículo do ensino médio da escola pública paranaense. **Caderno de pesquisa**: pensamento educacional, Curitiba, v. 2, n. 4, p. 165-180, 09 novembro 2007. Disponível em: <[http://www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq4/10\\_filosofia\\_cp4.pdf](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq4/10_filosofia_cp4.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2011.

HORN, G. B. Por uma mediação praxiológica do saber filosófico em sala de aula. In: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B.; HORN, G. B. (org.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008. (coleção Cultura, Escola e Ensino; volume 1).

HORN, G.B.; VALESE R. O sentido e o “lugar” do texto filosófico nas aulas de Filosofia no Ensino Médio. In: NOVAES, J. L. C; AZEVEDO, M.A.O. de. (org). **Filosofia e seu ensino**: desafios emergentes. Porto Alegre: Sulina, 2010.

HORN, G.B. **Filosofar filosofando**. Filosofia: ciência e vida, São Paulo, n. 84, p. 5-9. jul. 2013. Entrevista concedida a Fábio Antonio Gabriel.

HORN, G.B.; MENDES, A. P. Ensino de Filosofia: método e recepção filosófica em Agnes Heller. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/44746/29859>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

HUME, D. “Da liberdade e necessidade”. Uma investigação sobre o entendimento humano, seção 8. In: **Antologia de textos filosóficos**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009, p. 376-397.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. 5. ed. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

JAIME, J. **História da filosofia no Brasil**. v. I. São Paulo: Salesianas, 1997.

JASPERS, K. **Introdução ao pensamento filosófico**. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octanny S. da Mota. São Paulo: Cultrix, 1993.

JOHANSON, I. Filosofia, filósofo, professor de filosofia. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 55-62, jan./jun. 2013.

Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/33>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

KANT, I. **Textos seletos**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XX**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUHN, T. A função do dogma na investigação científica. In: DEUS, Jorge Dias (org). **A crítica da ciência: sociologia e ideologia da ciência**. Zahar, Rio de Janeiro, 1979. [Uma versão eletrônica (e modificada para fins didáticos) desse artigo está disponível na Biblioteca Digital da UFPR, com acesso em <http://hdl.handle.net/1884/29751>].

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEBRUN, G. Por que filósofo? **Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 15, p. 148-153, jan./mar. 1976.

LEOPOLDO E SILVA, F. Currículo e formação: o ensino da Filosofia. **Revista Síntese**. Belo Horizonte, v. 20, n.63, p. 797-806, out./dez. 1993.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LESSARD-HÉBERT, M. et al. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Tradução de Maria João Reis. 2. ed. Lisboa: Éditions Agence d'inc., 1990.

LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: ed. 34, 1993.

MAFRA, J. F. O cotidiano e as necessidades da vida individual: uma aproximação da antropologia de Agnes Heller. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 13, n. 21, p. 226-244, jan./jun. 2010. Disponível em:<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/2019>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MARCONDES, D. É possível ensinar Filosofia? E, se possível, como? In: KOHAN, W.O. (Org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARCONDES, D.; FRANCO, I. **A Filosofia: O que é? Para que serve?** Rio de Janeiro: Zahar/PUC-Rio, 2011.

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

MARX, K. **O capital.** Crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **A ideologia alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MAUCH, L. W.; ARIAS, V.; HORN, G. B. Repensando a licenciatura: a graduação em Filosofia e a formação docente para o nível médio. **Revista do NeseF Filosofia e Ensino.** Curitiba, v.1, n. 1, p. 51-66. 2012. Disponível em <www.nesef.com.br>. Acesso em: 08 jan. 2017.

MAUGUÉ, J. O ensino de filosofia: suas diretrizes. **Revista Brasileira de Filosofia,** São Paulo, v. V, fasc. IV, n. 20, 1955.

MENDES, A. A. P. **A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio:** análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escolapública paranaense. 2008. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

MENDES, A. A. P. **Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do ensino médio:** um estudo sobre as possibilidades da recepção do conteúdo de filosofia política. 2014. 188f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MOHER, D. et al. Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análise: a recomendação PRISMA. Tradução de Taís Freire Galvão et al. **Epidemiologia e serviço de saúde,** Brasília, v. 24, n. 2, p. 335-342, abr-jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ress/v24n2/2237-9622-ress-24-02-00335.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NETTO, J. P.; BRANT, C. **Cotidiano conhecimento e crítica.** São Paulo: Cortez, 2012.

NUNES, B. **Ensaio filosóficos.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino da filosofia.** Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

OLIVEIRA, J. R. O livro didático de filosofia em foco. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MED, SEMTEC, 2004.

PAIM, A. **História das ideias filosóficas no Brasil**. 5. ed. Londrina: UEL, 1997.

PARANÁ. **Diretriz Curricular de Filosofia para a Educação Básica**, Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Livro Didático Público de Filosofia**. 2. ed. Curitiba: SEED-PR, 2007.

PATTO, M.H.S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, v. 16, p. 119-141, 1993. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/775/636>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

PLATÃO. **Górgias**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2007.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Tradução de André Malta. Porto Alegre: L&PM, 2016.

POPPER, K. **Em busca de um mundo melhor**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PORCHAT PEREIRA, O. Prefácio introdutório. In: GOLDSCHMIDT, V. **A religião de Platão**. Tradução de Ieda e Oswaldo Porchat Pereira. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

PORTA, M. A. G. **A filosofia a partir de seus problemas**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

REINA, A. **Cinema e Filosofia: ensinar e aprender filosofia com os filmes**. Curitiba: Juruá, 2016.

RIBEIRO, R. J. Filósofos franceses no Brasil: um depoimento. p. 1-5. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo\\_12\\_01\\_06.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_12_01_06.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2018.

ROCCO, M. T. F. (Org.) A Literatura e ensino de literatura. In: ROCCO, M. T. F. **Literatura/Ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1992.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.

RODRIGO, L. M. Aprender filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese kantiana. In: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (Org.). **Ensino de Filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Unijuí, 2004, p. 91-99.

RUSSELL, B. **Os problemas da filosofia**. Tradução de Jaimir Conte. Florianópolis: UFSC, 2005.

SANTIAGO, H.S.; SILVEIRA, P.H.F. Percursos de Marilena Chauí: filosofia, política e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42,n. 1, p. 259-277, mar. 2016. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022016000100259&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000100259&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 fev 2018.

SANTOS, K. C. A importância do texto filosófico nas aulas de Filosofia.**Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 288-297, jul. 2011. ISSN 1984-9605. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635463>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SAVATER, F. **As perguntas da vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAVIANI, D. Leitura: teoria e prática. **Revista** semestral da Associação de leitura do Brasil, nº 53. Campinas, 1986.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p. 13-24.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B.; HORN, G. B. (Orgs.) **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008 (Coleção Cultura, Escola e Ensino; volume 1).

SEVERINO A. J. O ensino da Filosofia: entre a estrutura e o evento. In: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (Org.). **Ensino de Filosofia**: teoria e prática. Ijuí: Unijuí, 2004.

SEVERINO, A. J.**Filosofia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. **Como ler um texto de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

SILVA, V. M. T. **Leitura literária e outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: Ed. RHJ, 2009.

SILVEIRA, R.J.T. **Ensino de Filosofia no segundo grau**: em busca de um sentido. 612f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.



TRENTIN, R.; GOTO, R. **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: Loyola, 2009.

VALESE, R. **Aprendizagem filosófica a partir do uso de textos filosóficos nas aulas de filosofia no ensino médio**. 2013. 183f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

VIAN JR., O. A gramática sistêmico-funcional no ensino da leitura de textos filosóficos em inglês para fins acadêmicos. **The ESpecialist**, [s.l.], v. 30, n. 2, jul. 2011. ISSN 2318-7115. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6231/4570>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, W. J. Retrato atual do ensino de filosofia e o uso do texto clássico nas escolas públicas do Paraná. **Revista Dialogia**, São Paulo, v. 13, 2011, p. 73-98.

VIEIRA, W. J. **O ensino de Filosofia e o uso do texto clássico de Filosofia: análise a partir das escolas públicas paranaenses de ensino médio**. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

XAVIER, C. F. A. **O texto filosófico no currículo do ensino de filosofia do estado de São Paulo**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

ZEI, L. **A filosofia americana como filosofia**. São Paulo: Pensieri, 1994.

## ANEXO 1 - SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



### SOLICITAÇÃO

Ilmo Sr. Marcelo Toniolo de Oliveira

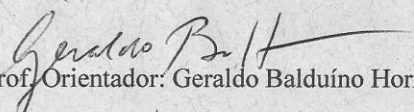
Diretor do Colégio da Polícia Militar

Eu, Geraldo Balduino Horn, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPR), orientador do doutorando Wilson José Vieira, venho por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria autorização para realização de pesquisa empírica do meu orientando nas aulas de Filosofia do professor Ademir Aparecido Pinhelli Mendes dessa egrégia instituição de ensino.

A pesquisa intitulada “O ensino de filosofia no ensino médio e o texto filosófico”, busca compreender os limites e possibilidades do uso do texto de filosofia no Ensino Médio. Em fase ainda inicial, necessita desenvolver um Estudo Exploratório para testar instrumentos e possibilidades metodológicas. Para tanto, o orientando fará observações sistemáticas das aulas, bem como levantamentos específicos acerca da rotina de estudo e da aprendizagem filosófica dos alunos.

Informo também que há por parte do professor Ademir Pinhelli plena concordância em assumir a função de Professor Colaborador da pesquisa, colocando a sala à disposição a partir dessa semana. O estudo piloto ocorrerá entre os meses de agosto e dezembro do corrente ano e o estudo definitivo transcorrerá durante todo o ano de 2016.

Desde já agradeço e me coloco à disposição para esclarecer dúvidas que se façam necessárias.

  
Prof. Orientador: Geraldo Balduino Horn

## ANEXO 2 - MODELO DE PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

### PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

<b>Responsável pela observação</b>	Prof. Wilson José Vieira					
<b>Número da aula observada</b>		<b>Número deste conjunto de notas no total do estudo</b>				
<b>Número de estudantes</b>	<b>Total:</b>		<b>Meninos</b>		<b>Meninas</b>	
<b>Dia da observação</b>			<b>Características da amostra:</b>			
<b>Data da observação</b>						
<b>Horário da observação</b>						
<b>Local da observação</b>	<b>CPMPR</b>					
<b>Sala</b>						
<b>Série</b>						
<b>Duração da observação</b>						
<b>Início da aula</b>	<b>Fim da aula</b>					
<b>Conteúdo trabalhado pelo professor</b>						
<b>Atividade(s) desenvolvida(s) pelo professor</b>						
<b>Estratégias e recursos utilizados</b>						
<b>Anotações descritivas</b>			<b>Anotações reflexivas</b>			
<b>Anotações digitalizadas</b>						

### ANEXO 3 - QUESTIONÁRIOS

Aluno/a: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015

Caro/a Estudante, este questionário tem como objetivo coletar dados para uma pesquisa sobre o **Ensino de Filosofia e o Texto Filosófico** que vem sendo desenvolvida pela equipe de pesquisa do NESEF (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação Filosófica – [www.nesef.ufpr.br](http://www.nesef.ufpr.br)) sob orientação do professor **Geraldo Balduino Horn**. Os dados coletados serão tratados com sigilo e servirão apenas para referencial empírico da pesquisa, sendo respeitado o anonimato dos entrevistados.

1 – Apresente as principais dificuldades enfrentadas na leitura dos textos de filosofia.

---

---

---

---

2 – As estratégias utilizadas pelo Professor contribuíram para o entendimento dos conteúdos filosóficos? Cite exemplo(s).

---

---

---

---

3 – De que forma o estudo da filosofia (textos, problemas, conteúdos...) contribuiu para a compreensão de si e do mundo?

---

---

---

---

4 – Outras considerações importantes.

---

---

---

---